



INFORMES DE CONSULTAS  
FUENTES PRIMARIAS

AÑO 2019

## LAVOZ DE LOS SUJETOS

Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares

Juan José Correa Vargas  
**Investigador**

Jorge Alberto Palacio Castañeda  
**Responsable Académico**

Marisol Hernández Viasús  
**Apoyo Administrativo**



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



## Tabla de Contenido

Introducción.....	6
Aproximaciones metodológicas .....	8
Indagación a fuentes primarias.....	10
Plan de muestreo.....	11
Técnicas cualitativas.....	13
Sistematización y análisis de la información.....	16
Presentación de resultados: Línea estratégica Calidad Educativa para Todos .....	17
Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica .....	17
Ajuste curricular y del PEI.....	18
Acompañamiento pedagógico. ....	18
Acompañamiento pedagógico en la Jornada Única. ....	24
Manejo integral de la evaluación.....	28
Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI .....	36
Lectoescritura .....	37
Competencias matemáticas.....	46
Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales.....	52
Segunda lengua.....	59
Eje 3. Uso del tiempo escolar.....	66
Recurso humano para la extensión de la jornada escolar .....	67
Acompañamiento pedagógico.....	67
Las voces de los estudiantes. ....	71
Infraestructura.....	74

Buenas experiencias en materia de dotación y adecuación de espacios.....	74
Uso de escenarios externos.....	77
Experiencias negativas en materia de dotación y adecuación de espacios.....	78
Servicios para la implementación de la Jornada Única.....	81
Programa de Alimentación Escolar (PAE). ....	81
Transporte escolar. ....	88
Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	90
Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto. ....	90
Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos.....	105
Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes.....	108
Formación inicial. ....	109
Formación avanzada.....	110
Formación permanente. ....	117
Innovación.....	120
Reconocimiento. ....	126
Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas.....	129
Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED. ....	130
Escenarios de exploración por fuera del colegio.....	139
Orientación socio-ocupacional. ....	143
Presentación de resultados: Línea estratégica “Equipo por la .....	151

educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz” .....	151
Convivencia escolar.....	152
La convivencia y el clima escolar. ....	152
La Cátedra de paz en los contextos escolares. ....	171
Competencias socioemocionales y ciudadanas .....	180
Abordajes escolares sobre competencias socioemocionales y ciudadanas.....	181
Competencias socioemocionales.....	187
Participación .....	192
Gobierno escolar.....	193
Participación cotidiana en el contexto escolar. ....	199
Planes y manual de convivencia .....	204
Planes escolares de convivencia. ....	205
Manual de convivencia .....	207
Comité de Convivencia. ....	214
Entorno escolar.....	216
Seguridad del entorno.....	217
Sentido de pertenencia. ....	234
Mejoramiento de los entornos escolares .....	237
Relación Familia – Escuela .....	245
Aspectos generales de la relación familia – escuela.....	246
La voz de los acudientes.....	251
Involucramiento de las familias en la comunidad escolar. ....	254
Alianzas educación pública-educación privada .....	258
Conclusiones Línea estratégica Calidad Educativa para Todos .....	263

Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica .....	263
Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI .....	266
Eje 3. Uso del tiempo escolar .....	269
Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial .....	271
Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes .....	273
Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas.....	275
Conclusiones Línea estratégica “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz” .....	277
Convivencia escolar.....	277
Competencias socioemocionales y ciudadanas .....	279
Participación .....	281
Planes y manual de convivencia .....	282
Entorno escolar.....	284
Relación familia-escuela.....	286
Alianzas educación pública-educación privada .....	287
Referencias bibliográficas .....	288
Anexos .....	289
Anexo 1. Taller para niños y niñas de Educación Inicial.....	289

## Introducción

Con la implementación de la fase 4 del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares, SISPED, se busca la producción de conocimiento nuevo sobre las experiencias cotidianas de las comunidades educativas, el cual puede ser útil para la orientación o el ajuste de las acciones de las políticas públicas educativas en Bogotá. Con la recolección y el análisis de las voces de los sujetos se busca la valoración y el posicionamiento de las percepciones de las comunidades educativas frente a las acciones de las políticas públicas que inciden en los contextos escolares (Correa, 2018). En el marco de esta tarea, el contrato 090 de 2019 suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y Juan José Correa Vargas, autor del presente documento, tiene como objeto la realización del análisis cualitativo de la consulta a las fuentes primarias correspondiente a las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación, “Calidad Educativa para Todos” (CET) y “Equipo por la educación por el reencuentro, la reconciliación y la paz” (EERRP).

En la visita a los territorios escolares se aplicaron técnicas cualitativas como entrevistas, grupos focales y cartografías sociales, con las cuales se buscó la recolección de las vivencias y de las experiencias de los distintos estamentos que componen las comunidades educativas, a saber, rectores, coordinadores, maestros, estudiantes y acudientes. Así mismo, se garantizó la participación de actores de los distintos niveles educativos del sistema escolar, a saber, Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Media. En este punto es importante señalar que, si bien en el SISPED se garantiza la polifonía de las voces que componen una comunidad educativa, la mayoría de instrumentos priorizan la recolección de las experiencias de los maestros y de los estudiantes (Vargas, 2017). De otro lado, es importante destacar que, con el fin de comprender cómo

operan las políticas públicas en los territorios escolares, también se realizaron algunas entrevistas a Directores Locales de Educación.

El documento inicia con la presentación de todo el aparato metodológico que permitió la recolección, la sistematización y el análisis de la información obtenida en el diálogo con las comunidades educativas. También es presentada una breve caracterización de los colegios que fueron seleccionados para la aplicación de los distintos instrumentos. Así mismo, son incluidas algunas referencias sobre la pertinencia metodológica para la elección de las diferentes técnicas cualitativas. Este primer apartado culmina con la explicación de las técnicas utilizadas en la sistematización, la organización y el análisis de la información recolectada.

En un segundo momento, el documento presenta los resultados del análisis de las voces de las comunidades educativas respecto a los distintos componentes de la línea estratégica CET:

1. Fortalecimiento a la gestión pedagógica.
2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI.
3. Uso del tiempo escolar
4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial
5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes.
6. Transiciones efectivas y trayectorias completas<sup>1</sup>.

En el tercer capítulo son presentados los resultados del análisis de las experiencias de las comunidades educativas, con relación a los distintos componentes de la línea estratégica EERRP:

Convivencia Escolar.

---

<sup>1</sup> Al eje No. 6 de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos”, denominado “Acuerdos de Calidad” tampoco se le hará seguimiento en esta fase del SISPED ya que sus contenidos corresponden más que todo a acciones y procesos de tipo administrativo, sobre los cuales no es pertinente hacer seguimiento a través del diálogo con las comunidades educativas.

Competencias socioemocionales y ciudadanas.  
Participación, Planes y manual de convivencia.  
Entornos escolares.  
Relación Familia – Escuela.  
Alianzas entre la educación pública y la educación privada.

Al final del documento son presentadas las conclusiones del análisis de cada una de las dos líneas estratégicas referidas.

### Aproximaciones metodológicas

Siguiendo la ruta operativa utilizada en las fases anteriores del SISPED, el trabajo metodológico inició con la validación de los distintos componentes de la matriz categorial, la cual fue construida a partir de la estructura y de las acciones establecidas en cada una de las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación (PSE). Sin embargo, es importante señalar que la matriz categorial no sufrió ninguna modificación con relación a la utilizada en la Fase 3 del sistema, la cual fue ajustada a partir de la última versión del PSE. De esta forma, las matrices categoriales sobre las cuales se basó todo el trabajo operativo fueron las siguientes:

**Tabla 1.** Matriz categorial. Línea Estratégica Calidad Educativa para Todos

EJE	COMPONENTE	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica	Fortalecimiento curricular de aprendizaje a lo largo de la vida	Ajuste curricular y del PEI
	Evaluar para transformar y mejorar	Manejo integral de la evaluación
2. Fortalecimiento	Fortalecimiento de las competencias del	Lecto-escritura
		Competencias matemáticas



de las competencias del ciudadano del siglo XXI	ciudadano del siglo XXI	Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales
		Segunda lengua
3. Uso del Tiempo Escolar	Acompañamiento pedagógico	Fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a través de la jornada única y extendida.
	Talento humano	Recurso humano para la extensión de la jornada escolar
	Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje	Infraestructura
	Bienestar estudiantil	Servicios para la implementación de la Jornada Única
4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto
		Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos
5. Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos	Reconocimiento a docentes y directivos desde la formación y la innovación	Formación inicial
		Formación permanente
		Formación avanzada
		Innovación (Eje transversal)
7. Transiciones efectivas y trayectorias completas	Desarrollo integral de la Educación Media	Diversificación de la oferta EM en la IED
		Escenarios de exploración por fuera del colegio
		Orientación socio-ocupacional

**Tabla 2.** Matriz categorial. Línea Estratégica Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz

EJE	COMPONENTE	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Promoción	Implementación de la Cátedra de la paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar	Convivencia y clima escolar
	Competencias socioemocionales y ciudadanas	Competencias socioemocionales y ciudadanas

	Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las localidades y la ciudad	Participación ciudadana
	Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia	Planes y manual de convivencia
Prevención	Mejoramiento de los entornos escolares inmediatos	Entornos escolares
	Alianza familia - escuela	Relación familia - escuela
Transversal	Creación de alianzas para el intercambio de saberes y experiencias que permitan mejorar la calidad de la educación	Alianzas educación pública y educación privada

### Indagación a fuentes primarias

En vista de que la ruta operativa de esta aplicación del SISPED fue la misma que la utilizada en la Fase 3, los principios para la elección de las técnicas cualitativas no sufrieron modificaciones. Dicho esto, es importante traer a colación algunas premisas que guiaron el trabajo metodológico, por ejemplo, que las técnicas cualitativas son más apropiadas para aproximarse a las experiencias de los sujetos debido a que dan cuenta de ese proceso de reflexión de segundo nivel llevado a cabo por las personas, una vez que reconocen las vivencias que han tenido en un primer momento (Correa, 2018). Otro asunto que es importante destacar es la validación de ciertos principios en la construcción de los instrumentos con los cuales se garantizó el mantenimiento de la trazabilidad con las otras fases del sistema.

Estos principios son que todas las preguntas deberían indagar por las vivencias y las experiencias de las comunidades educativas únicamente durante la actual administración distrital, es decir, de 2016 a la fecha. Así mismo, todas las preguntas deberían garantizar que los sujetos respondieran según su experiencia directa sobre la política educativa distrital, más no influenciados por visiones o rumores de otras personas. También se hizo hincapié en que las personas respondieran según su experiencia en su respectivo nivel educativo y únicamente sobre las realidades de su colegio. (Correa, 2018, p. 15)

Posteriormente se procedió a revisar la pertinencia de los instrumentos cualitativos según las temáticas a indagar en cada línea estratégica, y según los distintos actores que harían parte del ejercicio. Fue así como se optó por aplicar los mismos instrumentos utilizados en la Fase 3 del Sistema: entrevistas y grupos focales para la línea CET y entrevistas, grupos focales y cartografías sociales para la línea EERRP. El único instrumento que fue modificado fue el taller participativo con los niños y niñas de la Educación Inicial con la idea de buscar más precisión con las categorías a indagar; además de esto, con la nueva propuesta se buscó que los estudiantes pudieran, mediante la realización de un trayecto imaginario, referenciar distintas situaciones cotidianas que viven tanto en el colegio como en el entorno (ver Anexo 1).

### Plan de muestreo

Una vez validados los instrumentos para la recolección de las experiencias de las comunidades educativas, se procedió a construir y a ajustar la muestra de los colegios que participarían en las distintas actividades. Fue así como, para el módulo cualitativo se llevó a cabo un muestreo intencional o discrecional de 20 colegios<sup>2</sup> (13 para la línea CET y 7 para la línea EERRP), de los 65 que hicieron parte de la muestra general del SISPED<sup>3</sup>. Además de esto, también se realizaron 89 aplicaciones de instrumentos, repartidos de la siguiente manera: 35 grupos focales, 35 cartografías, 13 entrevistas y 6 talleres con estudiantes de Educación Inicial. En los distintos ejercicios participaron un total de 6 rectores, 2 coordinadores de convivencia, 43 maestros, 278 estudiantes, 57 acudientes y 4 Directores Locales de Educación.

---

<sup>2</sup> Los criterios para la selección de la muestra fueron la distribución por zonas de la SED, el carácter urbano o rural de los colegios, el funcionamiento de la Jornada Única (en el caso de la línea estratégica CET) y el nivel de cohesión-conflicto (en el caso de la línea estratégica EERRP) (Vargas, 2018).

<sup>3</sup> Para conocer en detalle los resultados del proceso de muestreo de la fase 4 del SISPED, véase Correa, L., (2019).

La construcción de la muestra estuvo a cargo de los profesionales de la empresa Organización y gestión de proyectos DeProyectos SAS, quienes tuvieron en cuenta los distintos criterios establecidos por el equipo técnico del SISPED, a saber, la ubicación de los colegios (urbanos o rurales), la cantidad de población escolar, el número de sedes, los niveles de riesgo en los entornos escolares, entre otros. En la elaboración de la muestra también se establecieron algunos colegios de reemplazo con similares características de los elegidos inicialmente. También es importante señalar que a los grupos interzonales de maestros fueron invitados profesores de varios colegios y no solo de los de la muestra, razón por la cual la cantidad total de colegios que hicieron parte del módulo cualitativo ascendió a 25 (17 en CET y 8 en EERRP). Dicho esto, a continuación se presenta el listado de los colegios que participaron en los distintos ejercicios.

**Tabla 3.** Muestra. Línea estratégica Calidad Educativa para Todos

Localidad	Nombre del colegio	Tipo	Sedes	Jornada Única	Número de estudiantes
Santa Fe	Aulas Colombianas	Urbano	2	No	1039
San Cristóbal	Juan Ev. Gómez	Urbano	1	No	1972
Usme	Gran Yomasa	Urbano	1	No	1549
Tunjuelito	Rafael Uribe Uribe	Urbano	2	Sí	2019
Bosa	Carlos Pizarro L.	Urbano	1	No	4256
Bosa	Carlos Albán Holguín	Urbano	3	No	4939
Kennedy	Eduardo Umaña Luna	Urbano	1	No	1743
Kennedy	INEM	Urbano	2	No	6868
Fontibón	Rodrigo Arenas B.	Urbano	1	No	1954
Engativá	Charry	Urbano	1	No	1778
Suba	Veintiún Ángeles	Urbano	4	Sí	2933
Barrios Unidos	Tomás Carrasquilla	Urbano	2	Sí	1821
Rafael Uribe	Enrique Olaya Herrera	Urbano	1	No	4942
Kennedy	Manuel Cepeda Vargas	Urbano	3	No	5286

Ciudad Bolívar	Guillermo Cano Isaza	Urbano	1	No	2525
Ciudad Bolívar	Cundinamarca	Urbano	1	No	3426
Ciudad Bolívar	Rural Quiba Alta	Rural	2	Sí	1183

**Tabla 4.** Muestra. Línea estratégica Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz

Localidad	Nombre del colegio	Tipo	Sedes	Número estudiantes	Riesgo
Usme	Provincia de Quebec	Urbano	1	1075	Matoneo
Kennedy	Castilla	Urbano	1	3415	Drogas y entorno
Suba	Virginia Gutiérrez de Pineda	Urbano	1	2001	Drogas
Los Mártires	República de Venezuela	Urbano	2	1039	Bajo
Antonio Nariño	Atanasio Girardot	Urbano	3	2441	Bajo
Rafael Uribe U.	Clemencia Holguín de Urdaneta	Urbano	1	798	Alto
Ciudad Bolívar	Ciudad Bolívar Argentina	Urbano	2	2118	Matoneo
Sumapaz	Campestre Jaime Garzón	Rural	8	212	

### Técnicas cualitativas

Para la aplicación de los grupos focales, las entrevistas y las cartografías sociales se usaron los mismos protocolos utilizados en la Fase 3 del SISPED<sup>4</sup>. En el caso de los grupos focales se optó por realizar encuentros por separado con estudiantes de Primaria, Secundaria y Media, así como con acudientes. En el caso de los maestros, se optó por hacer 8 grupos focales interzonales (4 grupos por cada línea estratégica y dentro de esos 4, uno por cada nivel educativo), a los que asistieron docentes de distintas instituciones. Con relación

<sup>4</sup> Para conocer los protocolos para la aplicación de las distintas técnicas cualitativas, remítase a Correa (2018) y a Vargas (2018).

a los criterios para la selección de los participantes, se mantuvieron los mismos parámetros establecidos en la Fase 3:

Tanto los estudiantes como los maestros asistieron a cada grupo focal de acuerdo a su respectivo nivel educativo; en lo posible, se garantizó participación igualitaria de hombres y de mujeres en cada uno de los grupos; para el caso de los maestros, entre los seleccionados hubo distintos niveles de formación (normalistas, licenciados, profesionales no licenciados) y distintas áreas del conocimiento; para el caso de los estudiantes se convocó a aquellos que estaban cursando el último curso de su respectivo nivel educativo; todos los participantes tenían por lo menos un año de antigüedad en sus respectivos colegios. (Correa, 2018, pp. 22-23).

En total se realizaron 35 grupos focales repartidos de la siguiente forma: 8 con maestros (4 por cada línea estratégica), 7 con estudiantes de grado 5°, 7 con estudiantes de grado 9°, 7 con estudiantes de grado 11° y 6 con acudientes. De los 35 grupos focales, 23 fueron en la línea CET y 12 en la línea EERRP. En las siguientes tablas se presentan los colegios en los que se realizaron los grupos focales en cada una de las líneas estratégicas.

**Tabla 5.** Grupos focales. Línea estratégica Calidad Educativa para Todos

<b>GRUPOS FOCALES</b>	<b>C. Tomás Carrasquilla</b>	<b>C. Juan Evangelista</b>	<b>C. Rafael Uribe Uribe</b>	<b>C. Carlos Pizarro L.</b>	<b>C. Cundinamarca</b>	<b>C. Aulas Colombianas</b>	<b>C. Gran Yomasa</b>	<b>C. Enrique Olaya H.</b>	<b>C. INEM</b>	<b>C. Rodrigo Arenas B.</b>	<b>C. Veintiún Ángeles</b>	<b>C. Rural Quiba Alta</b>	<b>Grupos interzonales</b>
Estudiantes Primaria	X					X	X				X	X	
Estudiantes Secundaria		X			X		X		X				
Estudiantes Media		X	X					X		X		X	
Acudientes	X				X			X	X				
Docentes Ed. Inicial													X
Docentes Primaria													X



convivencia del República de Venezuela, el Atanasio Girardot y el Rural Jaime Garzón, y a los DILES de Suba y de Usaquén. Respecto a los talleres a los niños y niñas de la Educación Inicial, se realizaron un total de 6 talleres, 3 para cada una de las líneas estratégicas. De esta forma, mientras en la línea CET se trabajó en los colegios Aulas Colombianas, Charry y Rodrigo Arenas Betancur, en la línea EERRP los talleres se llevaron a cabo en los colegios Atanasio Girardot, Clemencia Holguín de Urdaneta y Provincia de Quebec. Estos talleres fueron realizados por profesionales con experiencia en el trabajo con población infantil.

Finalmente, respecto a las cartografías sociales, es importante aclarar que estas solo se aplicaron en las indagaciones por los contenidos de la línea estratégica EERRP. En la muestra se eligieron un total de 7 colegios (República de Venezuela, Clemencia Holguín de Urdaneta, Castilla, Provincia de Quebec, Virginia Gutiérrez de Pineda, Atanasio Girardot y Jaime Garzón) y en cada uno de ellos se elaboraron 5 cartografías (maestros, acudientes, estudiantes de Media, estudiantes de Secundaria y estudiantes de Primaria). En algunos colegios la construcción de las cartografías se realizó en simultáneo, lo que permitió la interacción entre los distintos actores. En el desarrollo de esta actividad, las comunidades debieron elaborar un mapa de su colegio y del entorno, y ahí identificar cuáles eran las situaciones críticas que más estaban afectando la convivencia y la seguridad de sus comunidades.

### **Sistematización y análisis de la información**

Finalizada la aplicación de los instrumentos y la transcripción de la información recolectada, los profesionales de DeProyectos procedieron a organizarla y a clasificarla en una matriz de sistematización construida previamente por el equipo técnico del SISPED. En un segundo momento, ya con la matriz diligenciada, se procedió a leer y a analizar las distintas



experiencias de las comunidades educativas, en función de cada una de las categorías de análisis de la matriz categorial. La lectura cruzada de las experiencias de las comunidades permitió la selección de los relatos más significativos, los cuales dan forma y sustento al trabajo analítico que se llevó a cabo. Por último, es importante aclarar que, a lo largo del informe, los colegios que hicieron parte del ejercicio fueron codificados para garantizarle el anonimato a las personas que compartieron sus experiencias. Sin embargo, anexo a este documento, y como parte de los archivos del SISPED, se entrega el cuadro de codificación correspondiente. La numeración de las localidades corresponde al sistema oficial del Distrito.

## **Presentación de resultados: Línea estratégica Calidad Educativa para Todos**

### **Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica**

El primer eje de la línea estratégica CET se denomina “Fortalecimiento a la gestión pedagógica” y comprende las distintas estrategias de acompañamiento pedagógico institucional, con las que se busca que las comunidades educativas puedan fortalecer sus procesos pedagógicos y académicos, así como promover el desarrollo de aprendizajes significativos<sup>5</sup> en los estudiantes. El acompañamiento de la SED a las comunidades educativas se

---

<sup>5</sup> Estos aprendizajes significativos son “saber crear, saber investigar, saber comunicarse, saber cuidarse, saber vivir y compartir en comunidad y saber aprender” (SED, 2017: p. 81)

materializa en acciones como la entrega de orientaciones pedagógicas o la firma de convenios con universidades, con las cuales se busca que, en el marco de ejercicios participativos, los colegios transformen sus prácticas de aula y ajusten su PEI en función del fortalecimiento de los aprendizajes significativos de los estudiantes.

El acompañamiento también contempla los procesos de evaluación y, concretamente, proyecta acciones como el diálogo abierto con las comunidades educativas para que conozcan y aprovechen los resultados de las evaluaciones internas y externas en beneficio de los procesos de formación de cada institución (SED, 2017). A continuación se presentan los principales focos de indagación de los instrumentos cualitativos en cada una de las categorías de este primer eje.

**Tabla 7.** Categorías Eje Fortalecimiento a la gestión pedagógica

CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Ajuste curricular y de PEI	Actividades académicas más significativas Acompañamiento pedagógico Ajustes al PEI y a los planes de estudio Transformación de prácticas pedagógicas
Manejo integral de la evaluación	Utilización de los resultados de las pruebas internas y externas Acompañamiento pedagógico

### Ajuste curricular y del PEI

**Acompañamiento pedagógico.** Con relación a la política institucional para el acompañamiento pedagógico a las comunidades educativas, el análisis de las voces de los sujetos dejó entrever que existen muchos matices que van desde el acompañamiento presencial y efectivo, pasando por el

acompañamiento espontáneo, hasta el acompañamiento nulo denunciado por algunos actores. Para el caso del acompañamiento presencial y continuo, las comunidades destacaron el profesionalismo y la idoneidad de los gestores que visitan y asesoran a las comunidades educativas en las distintas temáticas vinculadas con el fortalecimiento o la actualización del PEI y de los planes de estudio. Respecto a los convenios firmados entre la SED y algunas universidades para llevar a cabo los acompañamientos, los rectores suelen ser quienes más tienen claridad sobre el alcance de estos acuerdos. Así mismo, algunos maestros de Media y de Educación Inicial principalmente también valoraron positivamente el trabajo articulado que han realizado con los gestores pedagógicos externos:

Estamos articulados con el SENA y con el *British School* hace como un año y medio y hemos tenido apoyo de la Universidad Pedagógica, Distrital, del Rosario, para trabajos con todo respecto a alinear todo lo que tienen que ver con el PEI. Y ahorita hemos trabajado con la Secretaría de Educación en un proyecto de “Afrocolombianidad”. (*Maestra, Media, Colegio 5, Localidad 6*).

La Secretaría sí ha estado al tanto, sí está acompañándonos en cuanto a jornada extendida, en cuanto a la parte académica, el fortalecimiento del currículum. (*Rector, Colegio 13, Localidad 10*)

Otros maestros señalaron que las relaciones con los docentes externos han sido muy positivas, cordiales y proactivas, en la medida en que estos docentes de apoyo han llegado a los colegios a reconocer el trabajo que han venido construyendo las comunidades educativas y, posteriormente, a buscar la manera más asertiva de poder apoyarlos frente a sus distintos intereses y frente a los lineamientos de la Secretaría de Educación. Como se verá más adelante, las experiencias más positivas con relación al acompañamiento pedagógico a los colegios acontecieron en aquellas instituciones que están implementando la Jornada Única o la Jornada Extendida.

Frente a los casos en los que los acompañamientos han sido intermitentes, algunos rectores manifestaron que el componente pedagógico de

la iniciativa ha funcionado muy bien pero que la mayoría de inconvenientes han sido de tipo administrativo; puntualmente, algunos actores aseguraron que son comunes situaciones como la terminación del contrato a los docentes externos, el cambio ocasional de los profesionales, la finalización repentina de los convenios, el inicio tardío de los acompañamientos con relación a los tiempos del año escolar y la falta de seguimiento a los procesos construidos en las instituciones. Veamos algunos relatos:

El año pasado nos llegó un PAP (Par de acompañamiento pedagógico) excelente. Sin embargo, este año estamos ya en abril y hasta ahora no ha habido intervención, creo que ha hecho una visita no más la persona que nos va a acompañar. *(Rector, Colegio 14, Localidad 11)*

Hemos tenido contacto con algunos funcionarios de la Secretaría para mirar lo del día E. Ellos van y nos dan una conferencia o una charla, pero no hay un seguimiento, ni hay una retroalimentación a esos procesos. *(Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9).*

No empiezan con el año escolar como debería empezar, sino que empiezan varios meses después. Entonces no hemos tenido digamos un acompañamiento de tiempo 100% con esas entidades, sino que siempre llegan uno, dos, tres meses tarde. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7)*

En otras instituciones algunos maestros aseguraron que los acompañamientos han venido de más a menos en los últimos años. Es el caso del colegio 25 de la localidad 20, en donde algunos profesores aseguraron que antes recibían acompañamiento durante varias semanas para ajustar el Proyecto Pedagógico Productivo de la institución; en el último año, agregaron, solo han ido los facilitadores un par de veces, situación que ha afectado el trabajo articulado que venían construyendo entre las partes. Frente a las críticas por la intermitencia de los acompañamientos, los Directores Locales de Educación de Teusaquillo y de Chapinero coincidieron al señalar que, gracias a las gestiones de la Subsecretaría de Calidad, actualmente hay un coordinador pedagógico en cada localidad, quien es el responsable de garantizar la presencia oportuna y constante de los docentes de apoyo en los territorios, así como de orientar a los

colegios para que desarrollen y ejecuten su propio plan para la revisión de los documentos institucionales.

Más allá de la particularidad de estas situaciones, es importante señalar que la revisión y el ajuste del PEI y de las mallas curriculares es un proceso cada vez más consolidado dentro de la agenda de trabajo de los colegios de la ciudad. Independiente de si se cuenta o no con el acompañamiento de entidades externas, los colegios realizan periódicamente ejercicios participativos para la revisión de sus documentos institucionales. Al respecto, el rector del Colegio 22 de la localidad 19 aseguró que:

Nosotros revisamos y actualizamos el PEI, es claro para todos y lo fortalecemos cada año, de tal manera que organizamos nuestro proyecto, organizamos el SIE (Sistema Institucional de Evaluación), organizamos el Manual de Convivencia, lo actualizamos, lo damos a conocer a la comunidad, los maestros, se trabaja también con estudiantes, con todos los actores de la comunidad educativa.

En otras instituciones, hubo profesores que aseguraron que no han recibido acompañamientos por parte de la SED pero que sí les han enviado lineamientos curriculares para que internamente y de manera autónoma los revisen y los adapten en cada colegio: “estamos muy pendientes de las actualizaciones que se hagan en cada una de las áreas, por ejemplo, este año lo de la Afrocolombianidad. Entonces se arregla el PEI de acuerdo a lo nuevo que vaya saliendo, siempre se hace eso”. (*Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7*). En otros colegios, los rectores se encargan de gestionar talleres u otros espacios de formación con organizaciones o profesionales expertos en la materia.

En estos ejercicios suelen participar activamente los distintos miembros de la comunidad educativa, así como los diferentes estamentos del Gobierno Escolar; sin embargo, a los estudiantes y a los acudientes no les permiten participar tan activamente como sí lo hacen los docentes y los directivos

docentes. Para conocer las particularidades de los territorios, es importante traer a colación al colegio 12 de la localidad 9, cuya comunidad se destaca por hacer un ejercicio participativo de revisión del PEI, el cual tiene en cuenta las particularidades del contexto de la institución:

Hicimos unos cuestionarios, se sondeó a los padres de familia, a los estudiantes, a los docentes y se tomó la decisión de enfocar el PEI hacia la ciencia, la tecnología y el emprendimiento, ¿por qué?, porque trabajamos en la localidad novena de Fontibón, tiene la zona franca, tiene el aeropuerto, tiene una cantidad de condiciones de empresas del sector productivo que son potenciales para los estudiantes y para su proyecto de vida. Ya a nivel de instancias internas se tiene en cuenta el Consejo Directivo, los consejos académicos, los planes de estudio, o sea, vamos como teniendo en cuenta las opiniones de la comunidad. (*Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9*).

Otro hallazgo que es importante traer a colación es el trabajo articulado que han venido realizando algunos colegios para poder llegar a acuerdos entre las distintas áreas, jornadas y sedes de las instituciones, con relación a los marcos normativos, curriculares y convivenciales de cada colegio. Para avanzar en esta tarea ha sido fundamental el compromiso de los maestros y el correspondiente liderazgo de los directivos docentes; al respecto, esto señala una maestra de Educación Inicial del colegio 7 de la localidad 7: “yo le colaboro a la rectora siendo líder de preescolar en la jornada mañana y en la tarde está la profe Flor Elsa, las dos hablamos y nos organizamos para poder implementar actividades y las mismas acciones en las dos jornadas”. En este punto, es válido compartir el llamado que le hicieron a la Secretaría algunos maestros con el fin de que, en el marco de la política distrital de acompañamiento pedagógico, se tengan en cuenta los conocimientos de los profesores que han realizado algún posgrado o curso de profesionalización sobre las distintas temáticas relacionadas con el desarrollo curricular, académico, etc.

Con relación a los estudiantes es importante destacar que, si bien no están al tanto de las distintas estrategias de ajuste curricular que se realizan en el

colegio, la gran mayoría de ellos están felices y satisfechos con la formación que están recibiendo día a día, así como con las estrategias pedagógicas utilizadas por sus maestros. Sus relatos permiten entrever que en el colegio sí les están fortaleciendo competencias como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y el gusto por la investigación:

En Química, tú viste que todos estábamos sentados en mesas en grupo, entonces en el grupo hay uno que lidera, uno que hace tal cosa, otro hace otra y así, se asignan roles. *(Estudiante M, Grado 11, Colegio 12, Localidad 9)*

En el caso del énfasis en Inglés sí nos estimulan mucho la investigación, siempre tenemos que estar mirando qué nuevos avances hay en lo que estamos investigando. Estamos trabajando entonces en investigar y hacer marcos teóricos. *(Estudiante M, Grado 11, Colegio 5, Localidad 6)*

Yo siento que soy buena para todo lo crítico y pues a mí me gusta mucho leer y como saber lo que está pasando, y pues yo lo entiendo muy bien. *(Estudiante M, Grado 11, Colegio 2, Localidad 4)*

La revisión de las experiencias de los estudiantes frente a los contenidos de las clases, arrojó datos muy interesantes respecto a las características que tienen los profesores considerados buenos y malos por parte del estudiantado. De esta manera, los profesores mejor evaluados por sus alumnos suelen ser aquellos que se esmeran en dinamizar e innovar las clases, que generan empatía e interactúan con los estudiantes, que explican las temáticas en más de una ocasión en caso de ser necesario y que logran que los estudiantes se interesen en aprender:

Aprendemos mejor interactuando que solo escribiendo. *(Estudiante H, Grado 9, Colegio 3, Localidad 5)*

El profe Daniel sabe demasiado, sabe de todo y nos hace ver que hay química en todas partes. Aparte, si tú no entiendes un tema, él te lo vuelve a explicar cuántas veces tú necesites para que entiendas. Siempre trata que todos entiendan y podamos seguir al otro tema. *(Estudiante M, Grado 11, Colegio 20, Localidad 18)*

Por su parte, los profesores peor evaluados son aquellos que se alteran muy fácil, que suelen despreocuparse por el verdadero aprendizaje de sus alumnos, que tienen métodos de evaluación poco claros o muy cuestionables, que solo se dedican a copiar en el tablero y que sus clases suelen ser muy monótonas y poco dinámicas.

Hay una profesora que entrega la guía y es como “hagan eso y al final de la clase me la dan”, y ya, les pone un sello así uno no hubiera entendido absolutamente nada del tema. *(Estudiante M, Grado 11, Colegio 20, Localidad 18)*

Acá hay varias clases que usted solo es copie y copie. *(Estudiante H, Grado 9, Colegio 4, Localidad 5)*

Sobre este punto, algunos acudientes afirmaron que, en efecto, hay profesores que utilizan estrategias didácticas “obsoletas”, las cuales no logran motivar a los estudiantes. Otros acudientes, no obstante, aseguraron estar muy felices y satisfechos con la formación que están recibiendo sus hijos y con el esfuerzo que hacen los maestros para que los menores estén cada vez mejor preparados.

**Acompañamiento pedagógico en la Jornada Única.** Como se anotaba al inicio de este capítulo, las mejores experiencias con relación al acompañamiento pedagógico se presentaron en los colegios que se encuentran implementando la Jornada Única o la Jornada Extendida; esta situación permite suponer que hay una intención de la SED en priorizar la asesoría a los colegios que aceptaron sumarse a la iniciativa que busca ampliar la jornada escolar en los colegios públicos de la ciudad. Para ver en detalle las características del acompañamiento pedagógico en el marco de la Jornada Única, es importante destacar las experiencias compartidas por los actores del colegio 9 de la localidad 8.



Según lo señalado por algunos maestros, este colegio fue el primero de su localidad en implementar progresivamente la Jornada Única. Esta situación les permitió contar con un acompañamiento especial por parte de la SED y de algunos profesionales de Compensar, quienes de manera articulada llegaron al colegio a sumarse al trabajo que venían realizando los profesores en lo relacionado con el ajuste de las mallas curriculares y los procesos de evaluación en la primera infancia. Esto señaló una profesora de Educación Inicial del colegio en cuestión:

Hemos estado participando en diferentes eventos, allá somos más o menos 12 docentes titulares, 4 de expresión, 1 pedagoga administrativa y algunos docentes de Compensar, más la orientadora y la coordinadora. Cuando pasamos a lo que era la Jornada Única, a partir de un trabajo con Secretaría de Educación que se llamaba la significación de la infancia, no recuerdo bien el nombre, pero empezamos un trabajo así con relación a qué era la infancia. Para ese entonces nos dieron capacitaciones en lo que eran los pilares, qué era el trabajo lúdico, las mesas de la tierra.

Lo interesante del caso del colegio 9 de la localidad 8 es que todo el trabajo de armonización curricular en el marco de la Jornada Única, ha contemplado una constante socialización con los padres de familia a fin de que estén enterados sobre los cambios que se están dando en el colegio y de esa manera entiendan la importancia de que ellos se sumen a esta iniciativa:

Ha sido mucho el trabajo con los padres de familia para cambiar esa perspectiva de lo qué es la educación ahora, o cuáles son los procesos o qué es relevante para los aprendizajes, qué es una experiencia significativa, cómo desde la casa pueden ellos estar con sus hijos de una manera diferente y aprovecharlos desde el enriquecimiento mutuo. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8)*

A propósito de los acudientes, el análisis de las voces de los sujetos permite afirmar que varios de ellos están muy satisfechos con la oportunidad que le han dado a sus hijos para que pasen más tiempo en el colegio. Algunos señalaron que, ante los riesgos que hay en los entornos escolares, es muy positivo que los estudiantes puedan dedicarle más tiempo a las distintas

actividades extracurriculares ofertadas en cada colegio: "Me gusta porque tienen más tiempo ocupado, la verdad aprenden más física y mentalmente al estar ocupados en otras cosas" (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*).

Por su parte, algunos acudientes se quejaron por el constante cambio de los maestros que dictan las clases en el horario extendido; otros afirmaron que las entidades no tienen en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de abrir los distintos cursos; así mismo, hubo quienes aseguraron que no han recibido información sobre el funcionamiento de la Jornada Única o Extendida e inclusive aseguraron que muchas veces desconocen qué actividades realizan sus hijos cuando se quedan más tiempo en el colegio:

Quando ella estuvo en décimo, siempre me enviaban la información: "mire, va a haber tal actividad, firme, ¿está de acuerdo o no está de acuerdo?". Pero este año nunca me han mandado eso, yo me quedo aterrado porque yo llego a la casa y no la encuentro, luego la llamo y me dice "papi, es que estaba en una actividad del colegio" (*Acudiente H, Est. Media, Colegio 20, Localidad 18*)

En lo que compete a los profesores en cuyos colegios se está implementando la Jornada Única o Extendida, la mayoría de los relatos dan cuenta de la construcción de relaciones de confianza y de cooperación con los docentes externos que han llegado a hacer acompañamiento pedagógico. Al respecto, vale la pena traer a colación las experiencias de una profesora de Educación Inicial del colegio 20 de la localidad 18, quien afirmó:

En preescolar, como tenemos la posibilidad de trabajar con las compañeritas de Compensar, tenemos nuestros syllabus<sup>6</sup>. Ellas no nos traen a nosotros la programación, nosotras la ponemos a disposición de ellas, entonces ellas deben planear de acuerdo a nuestros syllabus. Entonces ellas trabajan la música, la danza. Nuestro proyecto avanza, tenemos Filarmónica, tenemos Filarmónica infantil, tenemos orquesta, hay danzas, hay grupo de fútbol, hay mucha lúdica en el espacio que se complementa en la Jornada Única.

---

<sup>6</sup> Programa del curso.

Sobre las buenas relaciones de trabajo entre los maestros y los docentes externos, una profesora de Secundaria del colegio 7 de la localidad 7 aseguró que: “ellos nos dicen las actividades que buscan, y sí, nosotros también hacemos una planeación pues estamos acompañando, y digamos que hay un intercambio educativo entre las dos partes que lleva a buenos objetivos”. De otro lado, un grupo de maestros manifestó que han faltado socializaciones y capacitaciones a los maestros e inclusive hubo quienes señalaron que desconocen si los docentes externos deben presentar planes de trabajo o informes sobre las actividades realizadas con los menores.

Los estudiantes, por su parte, afirmaron que se encuentran a gusto tanto con la oferta académica ofrecida en el marco de la Jornada Única, como con los docentes externos que los acompañan en dichos escenarios. Varios estudiantes, principalmente de Educación Media, manifestaron que las actividades extracurriculares han sido muy oportunas en la medida en que les permiten ocupar mejor su tiempo libre y mejorar su formación de cara a las pruebas estandarizadas y a la educación superior. Por su parte, los estudiantes de Secundaria también valoraron la oportunidad que les brindan para pasar más tiempo en el colegio haciendo actividades que los divierten:

Me gusta el martes porque nos toca Filarmónica dos horas y pues me gusta mucho tocar... y “Critectec” que es programación tangible y de robótica... hacemos juegos y videos. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 16, Localidad 12*)

Cuando uno está en el colegio es algo chévere porque nadie está pegado al celular. En cambio, uno llega a la casa es a jugar con el celular porque no tiene nada más qué hacer. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 3, Localidad 5*)

Es importante aclarar que en algunos colegios, los estudiantes de 9° mostraron su inconformidad por el hecho de que muchas de las actividades extracurriculares solo benefician a los estudiantes de la Media. Aseguraron que ellos también necesitan más horas de formación pensando en llegar mejor preparadas a 10° y 11°. Algunos estudiantes de Primaria, por su parte, afirmaron

estar muy contentos con los docentes externos que los acompañan; otros señalaron que todavía no han empezado algunos cursos que les informaron que serían abiertos en este año.

**Manejo integral de la evaluación.** Así como las comunidades educativas desarrollan sólidos procesos participativos para la revisión del PEI y de las mallas curriculares, lo mismo acontece con los distintos procesos vinculados a la evaluación tales como la utilización de los resultados de las pruebas externas e internas, el ajuste de los modos de evaluación por parte de los maestros, la preparación para las pruebas estandarizadas, entre otros. En algunos casos, estos procesos han contado con el apoyo o la orientación de distintos estamentos de la SED o de los profesionales que hacen parte de las entidades privadas que han firmado convenios con la administración distrital. Las mejores experiencias, al igual que en el apartado anterior, se registraron en los colegios que están implementando la Jornada Única o Extendida; así mismo, tienen en común el haber sido compartidas por maestras de Educación Inicial:

Finalizando cada periodo están las Comisiones de Evaluación donde nos reunimos todos los docentes de primera infancia, docentes de Compensar, expresión, la orientadora, la coordinadora, la psicopedagoga de Compensar y la docente de inclusión para hacer la valoración de los diferentes estudiantes (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*).

Lo primero que hicimos con la docente de apoyo fue en el 2017, ahí empezamos a hacer discusiones en la mesa pedagógica acerca de cómo evaluamos en preescolar. Entonces empezamos a trabajar todo el tema de la valoración de los procesos de desarrollo en Ciclo Inicial y empezamos a retomar unos documentos que hay del Ministerio de Educación. Luego, en 2019, empezamos a hacer todo el proceso de proponer para el colegio un nuevo sistema de valoración para la primera infancia. Pudimos llegar a acuerdos las 18 maestras, hablamos con la docente de apoyo y ella nos apoyó, hicimos una propuesta, la presentamos a Consejo Académico, a Consejo Directivo y fue avalada. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*)

Con relación a los acompañamientos pedagógicos a las comunidades educativas, el Director Local de Educación (DILE) de Teusaquillo afirmó que los equipos territoriales de la Subdirección de Calidad de la SED, año a año

analizan los resultados de las evaluaciones de cada colegio, según el nivel educativo y el área, con el fin de retroalimentar a las instituciones y de reorientar las respectivas asesorías: “cada uno de los equipos institucionales hace seguimientos a las pruebas por áreas y hay unos planes permanentes y hay un proceso de evaluación al interior de los colegios”.

Además de estos acompañamientos, es importante traer a colación el hecho de que varios de los docentes y rectores que participaron en el ejercicio, hayan señalado que en sus colegios son utilizados frecuentemente los resultados de pruebas externas como el ICFES o las Pruebas Saber —e inclusive el mismo Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)— con el fin de que sirvan como insumo para revisar los planes de mejoramiento institucional, establecer nuevas metas de trabajo, actualizar las mallas curriculares o ajustar las estrategias pedagógicas desarrolladas por los maestros. Estos escenarios de trabajo colectivo suelen llevarse a cabo en las jornadas pedagógicas o en el marco del Día E.

Respecto a las pruebas estandarizadas nosotros nos hemos ligado mucho con el Índice Sintético de Calidad Educativa. En ese sentido, lo que se ha hecho es (...) apuntarle a esa mejora con unos compromisos por parte de los docentes, de los padres de familia y de los estudiantes, para apuntarle a ese Índice, amarrado obviamente al tema de la deserción y al tema de bajar la mortalidad académica". (*Rector, Colegio 14, Localidad 11*)

A partir de las pruebas ICFES, nos entregan el informe y a partir de eso fue que se unificó la malla curricular institucional porque miramos que habían contenidos que no correspondían al curso y habían cursos con unos contenidos muy básicos. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

Estas experiencias positivas de trabajo articulado entre los maestros contrastan con lo expresado por un profesor de Secundaria del colegio 25 de la localidad 20, quien señaló que los resultados de las Pruebas Saber “solamente sirven para rompernos las vestiduras y culparnos los unos a los otros”. Y agregó: “después del tercer día todo vuelve a la normalidad, nadie sabe nada, nadie entendió nada, aquí no ha pasado nada”.

En lo relacionado con la utilización de los resultados de las evaluaciones internas por parte de las comunidades educativas, varias personas hicieron referencia a algunos espacios de trabajo entre los docentes y los directivos docentes —llevados a cabo en el marco de las reuniones de área, de ciclo o en las jornadas pedagógicas— en los cuales se trabaja en tareas como la elaboración o el ajuste de los planes de mejoramiento para los estudiantes a fin de evitar la mortalidad académica, la construcción de instrumentos para evaluar el rendimiento del estudiantado y la definición de los modelos pedagógicos en materia de evaluación propios de cada colegio. Veamos algunas experiencias:

Todos los años llegamos a evaluar porque si algo nos ha caracterizado es que nos gusta evaluar lo que hemos hecho, y decir: “no, no nos sirvió, toca mirar otra perspectiva porque estamos mal, miren nos sucedió esto y esto”, y tratamos de hacer actividades en el POA institucional donde se vean reflejados. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*)

Hacemos una prueba para mirar cómo vienen los chicos y a partir de ahí cada director de grupo dependiendo de su plan de estudio sabe de dónde puede arrancar, qué puede reforzar y cuáles temas podría mirar. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

El llamado a todos los docentes es que se engranen con el modelo de aprendizaje significativo. Se ha dicho en varias reuniones, es calificarle al niño y evaluarle ese aprendizaje significativo que realmente tiene *in situ*, que no sea solamente un test o una evaluación como tal sino es en todo su quehacer pedagógico en su trabajo en equipo con los demás estudiantes, en las exposiciones, en lo que comenta y habla... es decir que lo que se evalúe es todo el proceso que hace el estudiante. (*Rector, Colegio 14, Localidad 11*)

Respecto a las buenas prácticas de evaluación implementadas por las comunidades educativas, vale la pena traer a colación el caso del colegio 20 de la localidad 18 en donde ha sido implementado un sistema de evaluación virtual proporcionado por la SED, el cual es conocido como SAGE. El SAGE le permite a los maestros subir a la plataforma las evaluaciones con el fin de que los estudiantes las puedan responder desde la comodidad de sus casas. Gracias al compromiso de la comunidad educativa el SAGE se ha ido consolidando

como un importante sistema de evaluación, solucionando paulatinamente problemas como las fallas en la conectividad y la confianza de que sea el estudiante quien verdaderamente responde las pruebas. Al respecto, esto manifestaron los actores de ese colegio.

Cada bimestre realizamos una prueba pero es por internet. Entonces cada docente y cada área preparan diez preguntas tipo ICFES y los estudiantes las contestan. Al principio las intentábamos hacer en el colegio, pero no se pudo entonces se dejaron para la casa. Ahí está nuestro pro y nuestro contra donde muchos peleamos al respecto porque muchos chicos lo hacen conscientemente, otros no, muchos el compañero responde y espera para darle las respuestas. Entonces hemos tratado es como la cultura de enfocarle al muchacho, “esto es para que usted vaya trabajándole a ese proceso, entrenándose”. (*Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18*).

Las evaluaciones bimestrales siempre se presentan por internet; también es pesado porque a veces uno entra y el sistema se bloquea porque hay demasiada gente y a uno le toca venir: “ay es que mi cuenta se bloqueó por esto”, me ha pasado más de cuatro veces. (*Estudiante H, Media, Colegio 20, Localidad 18*).

Con relación a los modos de evaluación, a los estudiantes se les consultó respecto a si estaban a gusto o no con la forma cómo estaban siendo evaluados por sus maestros. Muchos estudiantes aseguraron que no estaban de acuerdo con los modos de evaluación ya que, aseguran, son recurrentes situaciones como que los profesores no les informen previamente los criterios de evaluación, que saquen muy pocas notas a lo largo del periodo, que no tengan en cuenta la autoevaluación formulada por los estudiantes, que los evalúen más por su comportamiento que por su desempeño y que las calificaciones estén determinadas por estigmatizaciones sobre algunos alumnos. Veamos algunos relatos de estudiantes de Secundaria.

El profesor explica al final del periodo cómo se va a evaluar. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4*)

La profe saca muchas notas y uno no sabe de dónde. Y uno dice “de dónde sacó todas estas notas si solo tenemos tres clases”. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 4, Localidad 5*)



Algunos son más como que “a usted ya lo tengo fichado, entonces usted es el vago, entonces lo voy a rajar”. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 22, Localidad 19*)

Algunos estudiantes del colegio 20 de la localidad 18 también expresaron su inconformismo por el hecho de que las autoridades del colegio les hayan dicho que quien no sacara un buen resultado en el ICFES no podía ir a la ceremonia de graduación: “el colegio este año se puso como demasiado exigente diciendo que si uno no se sacaba cierto tipo de puntaje, no podía ir a la ceremonia del grado. A mí eso me parece muy injusto” (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*).

**Pruebas estandarizadas.** Las pruebas estandarizadas —como las Pruebas Saber o las pruebas del ICFES— sigue siendo un tema que genera mucha polémica al interior de las comunidades educativas, principalmente entre el cuerpo docente. El análisis de los relatos dejó en evidencia la diferencia que existe entre los maestros que consideran que las pruebas estandarizadas son muy positivas porque incentivan el desarrollo de competencias entre los estudiantes, y quienes, mayoritariamente, consideran que estas son muy negativas ya que profundizan las diferencias sociales entre los estudiantes de los colegios privados y públicos.

Los maestros que valoraron positivamente las pruebas estandarizadas aseguraron que para ellos es muy útil el poder conocer o medir cuál es el nivel de aprendizaje de sus estudiantes con el fin de poder reorientar los procesos de enseñanza. En consecuencia con esto, como se verá más adelante, los maestros han desarrollado distintas estrategias para que sus estudiantes cuenten con más habilidades a la hora de responder estas pruebas. Además de esto, algunos colegios inclusive han recibido reconocimientos por los buenos resultados en dichas evaluaciones: “hace dos años tuvimos la fortuna que, por los resultados en el ICFES, la Secretaría nos otorgó un premio. Nosotros somos un promedio



de 180 docentes y a todos nos dieron un salario por ese logro. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 20, Localidad 18*).

Los maestros que valoraron negativamente las pruebas estandarizadas presentaron argumentos como los siguientes: no tienen en cuenta el contexto ni las condiciones socioeconómicas, cognitivas y afectivas de los estudiantes que se encuentran en mayor riesgo social; no tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ni de aquellos que pertenecen a una raza o una nación particular, para el caso de los venezolanos; los colegios privados tienen ventaja sobre los públicos ya que se manejan grupos de clase más pequeños y tienen menos población flotante; los colegios privados tienen ventaja porque pueden dedicar más horas al aprendizaje de ciertas materias como el Inglés; las pruebas solo miden conocimientos en las áreas básicas más no otras habilidades de los estudiantes; las pruebas determinan, y frustran, el ingreso de los estudiantes a la educación superior. Veamos algunos de los relatos compartidos por los profesores:

No hay una prueba específica para chicos que tengan algún déficit cognitivo o con alguna habilidad especial. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19*)

Tenemos niños muchas veces con parálisis físicas, Síndrome de Down y a todos nos los hacen inscribir. Entonces cuando ellos se inscriben la orientadora hace las debidas aclaraciones, pero ¡oh sorpresa!, cuando llegan al ICFES la evaluación es igual para todos. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*)

¿Cómo van a pretender que yo tenga un niño que depende del enfermero, que ni habla, solo babea y se comunica conmigo por señas porque es consciente de la realidad, pueda responder una Prueba Saber? Se la tiene que responder el enfermero. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

Tú no puedes poner a competir a un niño que todos los días tiene todo con uno que no tiene nada, no tienen a veces ni el desayuno ni la comida, y el problema no es solamente físico, también la parte afectiva. (*Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9*)

A propósito de la problemática de la población flotante de estudiantes — causada, principalmente, por la constante movilidad de las familias por la búsqueda de oportunidades laborales— algunos maestros manifestaron que es

importante que la SED revise esta situación ya que está afectando directamente tanto los resultados de las pruebas estandarizadas de los colegios como sus mismos procesos de formación. Esta situación es más crítica en las localidades más vulnerables y en las que han llegado más estudiantes de nacionalidad venezolana. Sobre este tema, un profesor de Media del colegio 7 de la localidad 7 señaló que: “muchos niños que tienen buenos resultados han tenido todo el proceso desde preescolar. Pero los que llegan a 8° o a 9° no sabemos cuáles son los antecedentes o los procesos que traigan”. Frente a esta problemática, algunos colegios han comenzado a buscar soluciones como un mayor involucramiento de los padres de familia en los procesos de formación de sus hijos.

Otro punto que es importante traer a colación es la solicitud planteada por algunos maestros para que las entidades les ofrezcan más capacitaciones y cursos de formación en lo relacionado con la estructura y los objetivos de las pruebas estandarizadas. En la medida en que ellos tengan más herramientas sobre esta materia van a poder implementar mejores estrategias de aprendizaje con sus estudiantes.

De todas maneras es importante recalcar que, más allá de los cuestionamientos a las pruebas estandarizadas, los maestros son conscientes de la importancia de estas, de ahí que se sigan esmerando en mejorar la formación de sus estudiantes de cara a estas evaluaciones. En la lectura cruzada de los relatos fue posible reconocer experiencias valiosas tales como la elaboración de simulacros, la utilización de cartillas con la estructura de las pruebas e inclusive la realización de unas olimpiadas virtuales:

El año pasado los maestros de Matemáticas y Ciencias quisimos hacer una propuesta de una olimpiada virtual de Ciencias porque sabemos que hay falencias en esas áreas. Entonces se hizo una prueba de manera virtual donde invitamos a otros colegios y que también nos sirviera más allá de competir,

para mirar cómo estamos en el desarrollo de esas competencias y qué ajustes podemos hacer. *(Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7)*

Los estudiantes, por su parte, valoran el esfuerzo que realizan sus maestros y consideran que han sido útiles las estrategias utilizadas en la medida en que sí han visto mejoras en los resultados de las pruebas.

El profe nos dio unos cuadernillos de hace como dos años de un ICFES. Y en cada clase él dice “tal punto, vengan les explico cómo se tiene que resolver, esto es así y así, y nos explica”. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18)*

Para Saber Once, el profesor Víctor en las trimestrales no pone solamente las temáticas de la clase sino pone preguntas tipo ICFES como desde octavo. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9)*

El profesor de Matemáticas nos ha hecho que entremos a la página de la Nacional para simular la prueba de la Nacional y la del ICFES. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9)*

Si bien hay consenso frente al agradecimiento al cuerpo docente, algunos estudiantes afirmaron que se encuentran muy preocupados de cara a las pruebas estandarizadas ya que sienten que no se encuentran preparados para las mismas. Frente a esta situación salió a flote el tema de los Pre-ICFES en el que quedaron registradas experiencias muy disímiles: hay quienes están a gusto con los cursos que han recibido en el colegio, otros que aseguran que han tenido que pagarlos por su cuenta, otros que solo recibieron una sesión a comienzo de año y otros que aseguran que no han recibido ninguna clase en esta modalidad.

Quienes sí han recibido Pre-ICFES auspiciado por el colegio aseguran que en muchas ocasiones los temas no guardan coherencia con los contenidos que están viendo en las clases; otros señalan que no es clara la estructura misma de las clases: “si nosotros venimos un sábado y vemos lectura crítica y luego la volvemos a ver dentro de un mes, esa información no se aprovecha” *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6)*. Algunos maestros y acudientes hicieron

un llamado a la SED para que se implemente un programa distrital de Pre-ICFES que beneficie a los estudiantes de todos los colegios públicos de Bogotá.

## **Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI**

El eje 2 de la línea estratégica CET tiene como objetivo el fortalecimiento de las competencias cognitivas y socioemocionales en los estudiantes, las cuales son fundamentales para su desarrollo y su formación integral. Las competencias establecidas en el PSE son: “Fortalecimiento de la Lectoescritura”, “Fortalecimiento de las competencias matemáticas”, “Fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas”, “Implementación de la Cátedra de la Paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar”, “Ambientes de aprendizaje: espacios de innovación y uso de tecnologías digitales” y “Fortalecimiento de una segunda lengua”.

Desde el equipo técnico del SISPED se decidió hacerle seguimiento a las competencias socioemocionales y ciudadanas, así como a las relacionadas con la Cátedra de la paz y la convivencia escolar, desde el análisis de la línea estratégica EERRP (Capítulo No. 2). En la siguiente tabla se presentan los focos de indagación sobre los cuales se proyectaron los instrumentos para hacerle seguimiento al eje “Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI”:

**Tabla 8.** Categorías Eje Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI

<b>CATEGORÍA</b>	<b>FOCOS DE INDAGACIÓN</b>
Lecto Escritura	Experiencias con el programa Leer es Volar Gusto por la lectura y la escritura Dotación de bibliotecas y otros recursos pedagógicos Visita a bibliotecas públicas
Competencias matemáticas	Estrategias para el fortalecimiento de competencias matemáticas

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales	Acompañamiento pedagógico Tecnologías digitales para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje Uso de las TICS
Segunda lengua	Acompañamiento pedagógico Experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua

## Lectoescritura

**Leer es Volar.** La principal estrategia de la administración distrital para fortalecer las competencias de lectoescritura es el programa Leer es Volar, el cual es dirigido a estudiante de grado 3° con el objetivo de: “garantizar y estimular las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida” (SED, 2017, pp. 84-85). El análisis de las voces de los sujetos permitió evidenciar que, en los colegios en los que se implementa este programa, sí existe un reconocimiento de este por parte de los rectores y de los profesores de Primaria y de Educación Inicial.

Todos los rectores que participaron en el ejercicio coincidieron a la hora de compartir buenas valoraciones sobre el funcionamiento de Leer es Volar en sus instituciones. Algunos resaltaron que el programa cuenta con profesionales especializadas aunque también ha habido problemas por las inconsistencias en los acompañamientos. El rector del colegio 22 de la localidad 19 valoró que Leer es Volar haya sido el motor para poder articular otros proyectos de la institución.

Se va a unir el proyecto de las tecnologías, se va a unir al proyecto de “Leer es mi cuento”, y se va a unir el Saber Digital... de tal manera que esas tres políticas, esos tres proyectos se unen para formalizar el proyecto de leer.

En los relatos de los Directores Locales de Educación encontramos diferencias sobre las apreciaciones respecto al funcionamiento de Leer es Volar. Mientras el DILE de Teusaquillo aseguró que en su localidad el programa

funciona muy bien a la vez que utiliza las instalaciones de la Biblioteca Virgilio Barco, la DILE de Chapinero manifestó que en su localidad hay Centros de Interés en lectura pero que no tienen mucha asistencia ya que los menores prefieren asistir a los espacios en los que pueden practicar deportes o actividades artísticas o culturales.

En lo concerniente a los profesores de Primaria, los que sí reconocen el programa Leer es Volar<sup>7</sup> presentaron, en líneas generales, buenas valoraciones; reconocieron la pertinencia de la estrategia pedagógica, señalaron que se han visto mejoras en los resultados de las pruebas Saber e inclusive afirmaron que, gradualmente, han logrado incentivar en los estudiantes el gusto por la lectura: “digamos que un 40% ya están leyendo por gusto, porque les gusta no tan presionados” (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*). Otros maestros señalaron que el acompañamiento ha estado a cargo de profesionales especializados de Compensar y de Colsubsidio con quienes, en algunos casos, ya suman hasta 3 años de trabajo continuo. Las experiencias positivas de los maestros coinciden con lo expresado por algunos estudiantes de Primaria.

Escribir sí me encanta y leer también, ya llevo como diez libros. (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*)

Yo el año pasado sacaba un “poconón”, cada semana sacaba un libro y todo sobre animales, cosas fantásticas. Me encantó leer eso. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*)

Algunos acudientes de Primaria, por su parte, aseguraron que han visto las mejoras en la formación de sus hijos, quienes ya leen más rápido y escriben mejor en los dictados:

El de segundo ya escribe más rápido, hay una técnica de la profe que es dejarle dictados. Los cinco días de la semana tiene dictado en la casa y debe presentar el cuaderno el viernes. (...) Eso le ha ayudado hartito a copiar más rápido y a agilizar la mano. Y a leer también, por ejemplo, él me lee y entiende bastante...

<sup>7</sup> En los colegios en los que no se está implementando Leer es Volar, algunos profesores señalaron que están recibiendo acompañamiento del programa POMBO, en el cual trabajan con los niños que tienen dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura.

ha mejorado hartito mi chiquitín. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 7, Localidad 7*)

Algunos maestros plantearon algunas observaciones frente al funcionamiento de Leer es Volar, específicamente en lo relacionado con la población objetivo. Advirtieron que, tras los buenos resultados que ha mostrado esta iniciativa, debería estar presente en todos los colegios de la ciudad y no solo en los seleccionados por la SED. Así mismo, señalaron que es importante desarrollar una estrategia para fortalecer las competencias en lectoescritura que incluya a todos los estudiantes —no solo a los de 3°— y profesores de los colegios.

Este año cogen a los que están en 3°, les trabajan durante el año y los chicos ya pasan a 4°... y hasta ahí se quedó. Entonces volvemos a empezar con los de 3° que llegaron pero no hay ningún acompañamiento permanente. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19*)

Con el respeto a la Secretaría de Educación, que trabajaran dos grandes grupos: si se pudiera preescolar, 1° y 2° por el proceso inicial de los niños en la lectoescritura, y 3°, 4° y 5° porque su estructura ya está más madurita y se les puede dar más elementos desde la gramática, por ejemplo. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

**Lectoescritura en la Educación Inicial.** Si bien el programa es Leer es Volar está dirigido exclusivamente a los estudiantes de 3°, el análisis de las voces de los sujetos permitió corroborar que en la Educación Inicial también se han presentado avances significativos en cuanto al fortalecimiento de las competencias para la lectoescritura. Solo una maestra de preescolar del colegio 7 de la localidad 7 aseguró que en una ocasión recibieron material pedagógico para la primera infancia proporcionado por el proyecto Leer es Volar: “son unos cuentos azulitos, es solo lectura de imágenes. A cada niño le llegó el paquetico, y con ese material hicimos un taller de padres para trabajar un poco el gusto por la lectura en familia”. En otros colegios de la ciudad también quedó visible la estrategia de algunas maestras de Educación Inicial de involucrar a los acudientes en los procesos de formación de los niños:

Se ha capacitado a los padres en lo que es la escritura aparte de los fonemas, el silabeo, la construcción de una grafía, qué es un grafema, qué es el trabajo con ellos para una construcción intencionada, qué significa el mundo para los niños” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*).

Tenemos talleres con padres para trabajar la lectura de cuentos desde casa. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*).

En otros relatos de las profesoras de este nivel educativo se destaca el hecho de que sus colegios cuenten con variados recursos pedagógicos (libros, cartillas, juegos), los cuales facilitan el desarrollo de las clases: “ellos trabajan la lectura de retahíla, de coplas, de trabalenguas, toda esa serie de cosas que fortalecen sus procesos. Adicionalmente con ellos se trabaja mucho la lectura de imágenes” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 23, Localidad 19*).

Como parte del ejercicio de aplicación al SISPED se llevó a cabo una serie de talleres con estudiantes de Educación Inicial, en los cuales se indagó por el gusto por la lectoescritura y por las actividades favoritas de estos niños. Quienes realizaron los talleres señalaron que les llamaba mucho la atención lo bien dotados que estaban los salones en cuanto a juegos, afiches, abecedarios y dibujos. Los niños, por su parte, aseguraron que tanto su profesora como sus papás les leen muchos cuentos, que ya han aprendido a escribir su nombre, que a veces los llevan a la biblioteca escolar y que después de realizar las tareas pueden escoger un libro para leer. Estos son algunos de sus relatos:

Hoy hicimos una plana de la O, colorear una O gigantesca y hacer muñequitos que comiencen con O, yo hice un osito. (*Niño, Educación Inicial, Colegio 13, Localidad 10*)

Mi profe nos lee los libros a nosotras. (*Niña, Educación Inicial, Colegio 12, Localidad 9*)

Mi mami me los lee y yo escucho, y después yo se los leo a mi mami. (*Niña, Educación Inicial, Colegio 13, Localidad 10*)



**El PILEO.** Si bien no todos los colegios son beneficiarios del programa Leer es Volar, lo cierto es que el fortalecimiento de las competencias para la lectoescritura es un proceso que se ha venido consolidando en las instituciones educativas desde hace varios años. Algunas de estas iniciativas se enmarcan en el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), el cual hace presencia en la mayoría de los colegios distritales. En el marco de este proyecto, las comunidades educativas ponen en marcha novedosos proyectos de lectoescritura que buscan, en lo posible, transversalizar estos contenidos en todos los niveles educativos y en todas las áreas. Entre las experiencias más significativas que arrojó la lectura cruzada de los relatos, vale la pena resaltar las siguientes:

Hay proyectos en las diferentes jornadas que ya están teniendo en cuenta hasta la lectura en familia. (...) Hasta el mismo tema de bilingüismo también lo estamos incluyendo en el tema de la lectura; hay un día en el año donde se hace la lectura de un libro y se empieza a hacer tanto en la mañana como en la tarde. (...) Todas las áreas están siendo llamadas a ese trabajo lectoescritor que sabemos que es fundamental. *(Rector, Colegio 14, Localidad 11)*

Hoy vamos a ir con los grupos de comunicación, con los dos grupos de 11° en bicicleta, entonces ellos se van por la loma y el profesor encargado lleva una serie de libros. La idea es el profesor antes hace un sondeo y les dice “bueno, ¿a usted qué le gusta leer?”. Y él se va hasta la Biblioteca del Tintal, consigue los libros de los temas específicos que le han dicho los chicos, y se van a campo abierto. Entonces cada uno selecciona un libro y hacen una lectura, de eso tienen que entregar un resumen o un análisis. O sea, es como utilizar estrategias para que los estudiantes se cautiven. *(Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7)*

Para incentivar la lectura y la escritura, vamos a hacer una feria del libro el viernes, por la llegada del escritor Antonio Rodríguez. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19)*

En la consulta a los estudiantes de Media y de Secundaria, estos afirmaron que, en efecto, sienten que cada año están leyendo más y que la lectura es un ejercicio común en varias materias, no solo en Español o en Sociales. En este sentido, reconocen el esfuerzo del colegio para mejorar sus competencias en lectoescritura. Así mismo, aseguran que sus profesores cada les exigen más

rigurosidad a la hora de escribir con el fin de que estén atentos a la ortografía, la gramática y al uso de las normas APA.

Hay un profesor de Física que nos pone a leer mucho. Él dice que es para cuando lleguemos a 11° a las pruebas ICFES, tener un mejor rendimiento y entender más las preguntas que nos hacen. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 20, Localidad 18*)

El proyecto lector lo estamos manejando en todas las materias: Educación Física, Música, en todas... pero, en general, leemos harto en Inglés, Español, Filosofía o Economía, en Química también. En física también nos dan muchos libros también para leer, Física todo es comprensión lectora. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*)

En el caso del colegio 7 de la localidad 7, algunos estudiantes de 9° señalaron que entre las actividades que realizan en el marco de la Jornada Extendida, tienen un taller con un profesional de Compensar que les trabaja todo lo relacionado con la oratoria y la lectura en voz alta. Pese a las distintas iniciativas y proyectos para el fortalecimiento de la lectoescritura, las opiniones de los acudientes estuvieron divididas, pues varios de ellos consideran que los estudiantes no saben leer bien y que la mayoría no muestran interés o curiosidad hacia la lectura. Respecto a la escritura, una acudiente de Secundaria del colegio 7 de la localidad 7 señaló que su hijo: “este año ha mejorado como la letra, o sea, se le ve mejor la letra y más clara, eso es lo que he visto”.

**La biblioteca escolar.** Otro de los objetivos de la apuesta de la SED para fortalecer las competencias en lectoescritura fue “fortalecer, modernizar y articular el sistema de bibliotecas públicas, escolares y comunitarias en la Bogotá urbana y rural” y “generar conocimiento, investigación e intercambio de saberes en torno a las prácticas de lectura y escritura en Bogotá” (SED, 2017, p. 85). Sobre esta iniciativa, llama la atención que en la mayoría de los colegios consultados, las apreciaciones sobre el estado de las bibliotecas escolares no fueron del todo positivas. Varios estudiantes manifestaron que actualmente se encuentran con muchos inconvenientes para hacer un uso efectivo de la biblioteca; aseguraron que es frecuente que estos espacios estén cerrados, que

muchas veces están ocupados por los estudiantes de Primaria o de Educación Inicial, que es muy difícil que les presten los libros, que casi nunca está el bibliotecario y que la mayoría de los libros del inventario no son de su interés. Veamos algunos relatos:

La biblioteca está cerrada porque se fue el bibliotecario. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19)*

Para sacar un libro nos exigen el carné. Pero el carné nos lo entregan ya para acabar el año. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6)*

La biblioteca estaba en un lugar donde entraba mucha luz y uno se sentaba a leer. En cambio ahorita la trasladaron como a un hueco. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 4, Localidad 5)*

Hay libros seleccionados, entonces uno elige uno de esos o no elige nada. *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 7, Localidad 7)*

También son llamativos algunos casos como el del colegio 10 de la localidad 8 en donde la biblioteca se encuentra cerrada, y el 20 de la localidad 18 en donde los estudiantes denuncian que la biblioteca ha ido de más a menos: “hace unos años esa biblioteca tenía de todo, tenía mapas, libros de toda clase, diccionarios. Si en una clase teníamos que usar diccionario y no traíamos, uno podía ir a la biblioteca a pedirlos, hoy en día no”. En otros colegios, algunos estudiantes dijeron que no pueden usar la biblioteca porque esta es usada como salón o como escenario para actividades extracurriculares.

Los relatos de los estudiantes de Media y de Secundaria contrastan con lo señalado por los niños de Primaria que hicieron parte del ejercicio. Algunos aseguraron que sus profesores los llevan frecuentemente a la biblioteca y que este lugar es de su agrado ya que ahí pueden leer, ver televisión y jugar: “acá en la biblioteca no solo hay beneficios de lectura sino también de comprensión de lectura, mejorar escritura y también hay computadores, juegos de mesa, parques, damas” *(Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11)*.

Otro de los casos en donde se registraron buenas valoraciones ocurrió en el colegio 2 de la localidad 4. Los estudiantes de Secundaria aseguraron que la biblioteca fue removida a un espacio mucho más grande y acogedor; también dijeron que con cierta frecuencia sus maestros realizan las clases en la biblioteca: “una vez nos llevó la profesora de Ciencias para explicarnos la clase y el profesor de Español y el de Matemáticas también. Es bonita, está arreglada y todo está en orden”.

Los maestros que opinaron al respecto aseguraron que, en efecto, son reiterados los problemas para acceder a la biblioteca y hacer uso pleno de esta. También aseguraron que muchos proyectos se han visto afectados por la falta de espacios y de recursos pedagógicos para realizarlos: “vas a la biblioteca por una “Divina comedia”, hay una, yo necesito 40. La Secretaría dice que a los chicos no se les puede pedir nada, yo pienso que ahí hay un error porque entonces, ¿cómo trabajamos si no tenemos los materiales?” (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*). De todas maneras, en colegios como el 6 de la localidad 7, sus maestros se han organizado para poder solucionar este tipo de problemas: “vamos a hacer una “donatón” de libros”. Los chinos llegan y hacemos una feria del libro, intercambio de libros y obtuvimos un banco de libros”.

Uno de los principales hallazgos que arrojaron las indagaciones alrededor del funcionamiento de las bibliotecas escolares es el reiterado inconformismo por la ausencia de bibliotecarios en los colegios. Las comunidades aseguran que en muchos colegios no hay bibliotecarios; otras señalan que sí cuentan con este funcionario pero que no poseen la preparación suficiente para ejercer dicho cargo. Algunos rectores, por su parte, aseguraron que hay mucha rotación de parte estos funcionarios, razón por la cual muchas veces las funciones del bibliotecario las asume el personal del Almacén.

La biblioteca es un actor principal pero no tenemos funcionario desde hace un año, por lo tanto nosotros no tenemos libros ni textos. Solamente tenemos libros consulta, libros de investigación, pero no tenemos la persona que en realidad esté apoyando ese proceso porque la Secretaría no ha nombrado a nadie". (*Rector, Colegio 22, Localidad 19*)

La ausencia de un profesional encargado de administrar la biblioteca y de proponer actividades vinculadas con la lectoescritura ha implicado, en algunos colegios, el cierre temporal de estos espacios. Al respecto, el rector del colegio 14 de la localidad 11 afirmó estar muy preocupado porque la SED ha venido hablando de la figura de un gestor de bibliotecas, encargado de acompañar a varios colegios de una misma localidad. Sobre esta situación, la DILE de Chapinero confirmó que, en efecto, se está implementando una estrategia que busca un bibliotecólogo experto pueda tener a su cargo dos o tres colegios. Además agregó:

Con las bibliotecas tenemos una gran deficiencia y es que dentro de la planta tenemos bibliotecarios no bibliotecólogos. [...] En vez de ser la biblioteca el centro más especial de lectura y de todos estos cuentos, pues a cualquier persona le tocó coger a veces sin experticia, a veces sin conocimiento, y a veces tristemente lo ven los mismos administrativos como un castigo, "me mandan a biblioteca, no es lo mío". Entonces ha sido un proceso difícil.

El único colegio que registró una experiencia positiva con relación a la gestión del bibliotecario fue el 10 de la localidad 8. Una maestra de 5° de dicha institución señaló que cuentan:

...con una biblioteca más bien buena y Ramiro que es el bibliotecario les pone películas o libros, y cada niño que quiera ver películas va y mira al descanso. Otros cogen cuentos y se ponen a leer entre amigos, entonces él les pone estrategias para cautivarlos con diferentes herramientas.

***Las bibliotecas públicas.*** Incentivar las visitas de las comunidades educativas a las bibliotecas públicas de la ciudad es otro componente de la política pública educativa. Si bien la gran mayoría de estudiantes afirmaron que nunca los han llevado a alguna de las bibliotecas públicas de la ciudad, varios de ellos afirmaron que, por su cuenta, sí han visitado estos espacios y han

participado en varias de las actividades ofrecidas allí. Aunque las bibliotecas más visitadas son la Virgilio Barco, la Julio Mario Santo Domingo, el Tunal y el Tintal en Kennedy, algunas personas dijeron que las familias suelen visitar bibliotecas más pequeñas ubicadas en los barrios.

En el Tunal hay libros donde uno puede obtener buen conocimiento, fantasía o recrear su imaginación. *(Estudiante H, Grado 5°, Colegio 24, Localidad 19).*

Cerca tenemos la biblioteca del Centro Comercial de Bosa en donde los papás pueden ir y les prestan libros para la casa; a los ocho días tienen que entregarlos. Entonces hacemos ese tipo de campañas para que los papás se afilien a la biblioteca y también nos ayuden desde casa a fortalecer ese gusto por la lectura y la escritura. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7)*

Esta biblioteca de acá es pequeña pero siempre va bastante gente, sí, la de Metrovivienda. Les hacen actividades en la tarde, por ejemplo, manualidades para los más pequeñitos, para la lectura del bebé. *(Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 7, Localidad 7)*

A propósito de los acudientes, algunos de ellos confirmaron que, en efecto, con cierta frecuencia visitan algunas de las bibliotecas públicas de la ciudad. Señalaron que a veces van con la familia porque hay muchas actividades diferentes a la lectura como cine foro, el cual le gusta mucho a los niños. Solicitaron, eso sí, que ojalá en el colegio lleven más seguido a sus hijos a este tipo de escenarios.

**Competencias matemáticas.** De acuerdo a lo establecido en el PSE (SED, 2017), para el fortalecimiento de las competencias matemáticas la SED contempla acciones en los territorios tales como la ampliación de las oportunidades de aprendizaje de la materia (Jornada Única, Jornada Extendida, Media Integral), el apoyo a iniciativas innovadoras y el acompañamiento pedagógico a los maestros para que fortalezcan sus prácticas de aula en lo relacionado con “la apropiación de enfoques centrados en el estudiante y orientados a los procesos de formulación y resolución de problemas, el

razonamiento matemático, la comunicación, la modelación y la elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos” (p. 87).

En la lectura cruzada de los relatos quedaron al descubierto experiencias muy positivas e innovadoras, las cuales permiten afirmar que en la mayoría de los colegios hay un interés real por mejorar las competencias en matemáticas de los estudiantes, independiente de si se cuenta o no con el apoyo de la administración distrital.

En los casos en los que sí se reconoce el acompañamiento de la SED, este se materializa en la firma de convenios con universidades para que estudiantes en práctica se trasladen a los colegios y apoyen a los maestros titulares. En el colegio 3 de la localidad 5, por ejemplo, han estado asistiendo practicantes de la Universidad Pedagógica. Las opiniones de los estudiantes de Secundaria sobre la gestión de estos docentes en formación estuvieron divididas entre quienes consideran que han sido un gran apoyo para el colegio y quienes, en cambio, afirmaron que los practicantes aún no están preparados para dar clase ya que no saben explicar bien y les cuesta controlar la disciplina; con base en esto, hubo quienes plantearon que sería mejor que la profesora titular retomara los procesos de enseñanza.

*Me parece que es mejor que explique la profesora porque ya tiene como la capacidad y la experiencia para explicar mejor los temas... porque si uno no entiende algo y él [el practicante] no lo explica bien, uno queda en la duda, a menos que uno se lo pida a la profesora y ella sí se lo explica bien a uno.  
(Estudiante M, Grado 9º, Colegio 3, Localidad 5)*

En otro escenario en donde quedó evidencia el acompañamiento de la SED fue en la apertura de programas para el fortalecimiento de las Matemáticas en la Media Integral. En el colegio 20 de la localidad 18, los días sábados, los estudiantes de media pueden acceder a un énfasis en Pensamiento Lógico Matemático; de acuerdo a lo planteado por los profesores de media de esta institución, ha habido una correcta articulación con los docentes externos en lo

que tiene que ver con los contenidos curriculares a desarrollar en las clases: “todos debemos comenzar con una pregunta-problema la clase, que preferiblemente sea sobre de la vida cotidiana del estudiante, de cualquier cosa así sea desde preescolar a 11°, que tenga que enfocar mucho así nuestro tema”. A propósito de esta experiencia, el DILE de Teusaquillo confirmó que, para el caso de la Media Integral, hay un interés particular en fortalecer las competencias matemáticas de los estudiantes.

En colegios como el 5 de la localidad 6, ha sido a través del Pre-ICFES en donde los estudiantes de media han podido profundizar su formación en Matemáticas. No obstante, algunos estudiantes señalaron que es problemático ver tantas materias a la vez porque, por ejemplo, al ver Matemáticas una vez al mes es posible que se olviden o se confundan los aprendizajes. Así mismo, señalaron que los contenidos que ven en el Pre-ICFES no tienen relación con los vistos en las clases regulares: “el problema es que ellos tienen su malla curricular de lo que vienen a enseñar pero a veces no va de acuerdo con lo que estamos viendo en el momento, que es dónde deberían hacernos el refuerzo” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*).

Como se comentaba recién, la mayoría de colegios han venido implementando distintas estrategias para fortalecer la formación de los estudiantes en el área de Matemáticas. Estas experiencias tienen en común el hecho de beneficiar a los estudiantes de todos los niveles educativos, logrando que la mayoría de ellos valoren positivamente las diferentes actividades impulsadas por los maestros. Estas iniciativas también se caracterizan por su importante componente curricular, con el cual se busca que los estudiantes puedan alcanzar las diferentes competencias establecidas para cada nivel educativo, tanto por la SED como por el Ministerio de Educación (Derechos Básicos de Aprendizaje). La siguiente es la experiencia del rector del colegio 22 de la localidad 19:



En competencias Matemáticas nos va bien, en las Pruebas Saber nos va bien, en el trabajo con los maestros ellos son dedicados, los chicos no están tan mal. (...) Nosotros tenemos las mallas con las claves para cada grado y para cada ciclo y no podemos pasar de un ciclo otro hasta que no hayamos cumplido las metas programadas para el ciclo anterior.

A propósito de las Pruebas Saber, varios estudiantes aseguraron que sus profesores de Matemáticas los están preparando frecuentemente para que aprendan a responder ese tipo de pruebas de pensamiento lógico. Evaluaciones, simulacros y competencias con otros colegios, son los escenarios desarrollados para que los estudiantes cuenten con más estrategias para desarrollar el componente interpretativo en el área de Matemáticas. Sobre este punto, esto señalaron los estudiantes de media de distintos colegios:

Este año nos están poniendo hacer como pruebas ICFES, entonces es leer y responder, y aprender a analizar las gráficas. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*)

El profe nos hace preguntas tipo Pruebas Saber. Llega y empieza con trabajos de estadística, fracciones, ecuaciones, función lineal. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

El profesor de Matemáticas nos ha hecho que entremos a la página de la Nacional para simular la prueba y también la del ICFES. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*)

Otras de las experiencias innovadoras referenciadas por las comunidades educativas acontecieron en el colegio 24 de la localidad 19 en donde los maestros de Matemáticas realizan experimentos en el laboratorio<sup>8</sup>, organizan las Olimpiadas de Matemáticas<sup>9</sup> y convocan jornadas de encuentro con otros colegios de Ciudad Bolívar: “hacen como una especie de “quién quiere ser

---

<sup>8</sup> Sobre esta experiencia, una estudiante del grado 11 señaló: “el profe nos pidió unos materiales, bicarbonato, vinagre y vasos. Entonces, depende del vinagre, se le echaba el bicarbonato y eso hacía como una reacción y había que apuntarlo, y después se hacía una gráfica”.

<sup>9</sup> Sobre esta experiencia, la misma estudiante señaló: “fue en el laboratorio, le daban a uno una hoja de solo operaciones y uno tenía que hacerlas y responder, y al final del mes decían quién tuvo el mayor puntaje”.

millonario”. Entonces a uno le dan la pregunta en una pantalla grande y una hoja para responderla, y el que va respondiendo la pregunta dice si fue la B o la C” (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19*). La otra experiencia aconteció en el colegio 7 de la localidad 7 en donde los profesores del área han creado el Día de la Matemática: “los estudiantes muestran todos los procesos que en las mismas clases han desarrollado. Es un día muy divertido porque todos los cursos pasan a diferentes estaciones y hacen las prácticas que ellos han vivido y han construido, es bien interesante” (*Maestra, Secundaria*).

Frente a todas estas experiencias es importante identificar las valoraciones de los estudiantes. Para el caso de aquellos que se encuentran cursando la Media o Secundaria, la mayoría afirmó que cada vez les gustan más las matemáticas gracias al esfuerzo que han hecho sus profesores para que la materia sea más entretenida; así mismo, hubo quienes valoraron la posibilidad que han tenido de profundizar las temáticas en el marco de la Media Integral. Otros estudiantes trajeron a colación los recursos pedagógicos que utilizan en las clases (videos, juegos y libros), así como los recursos informáticos que han comenzado a implementar para hacer las tareas como por ejemplo las plataformas virtuales “*MathBooks*”, “*Edmodo*” y “*Khan Academy*”.

Nos ponen unos libros de Animaplano que se llaman Saber Matemático y Taller Matemático, y nosotros le tenemos que dar el procedimiento de cada punto. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4*)

La clase pasada ella nos puso pelotitas de colores, nos ponía una secuencia y uno empezaba a armarlas, o sea, así en una botella uno armaba las pelotas. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

En el caso de los estudiantes que compartieron valoraciones negativas sobre las clases de Matemáticas, sus argumentos fueron, principalmente, que los profesores son muy aburridos porque tienen metodologías muy anticuadas que no logran cautivarlos. En colegios como el 4 de la localidad 5, los estudiantes de Secundaria aseguraron que llevan algunas semanas sin profesor de Matemáticas y que en la hora de clase los dejan salir a la cancha.

Los estudiantes de Primaria, por su parte, valoraron positivamente los procesos de aprendizaje de las Matemáticas. Destacaron asimismo la actitud de sus maestros para estar innovando constantemente las metodologías de enseñanza a fin de hacer de la clase un momento más ameno. Además de esto, en algunos colegios los estudiantes afirmaron que los profesores de Matemáticas utilizan herramientas didácticas como el tangram o el triángulo mágico. Hubo también casos de estudiantes que dijeron que los profesores siempre estaban dispuestos a explicarles los temas que no entendían, y que hay programas de “padrinazgo” donde aquellos que más entienden la materia le explican a los que menos la comprenden.

En las clases repasamos todas las actividades, operaciones básicas, múltiplos y divisiones. *(Estudiante M, Grado 5°, Colegio 16, Localidad 12)*

A veces nos quedamos en los descansos y el profe nos explica los ejercicios que no entendemos. *(Estudiante M, Grado 5°, Colegio 3, Localidad 5)*

A los que no saben los ponen con lo que saben, ponen a los ahijados con los padrinos. *(Estudiante H, Grado 5°, Colegio 24, Localidad 19)*

Nos colocan juegos matemáticos lo más de chéveres y ahí aprendemos más fácil porque nos divertimos. *(Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11)*

Es importante también destacar la experiencia de una acudiente de Primaria del colegio 7 de la localidad 7 quién señaló que su hijo está a gusto con las clases de Matemáticas y que tiene muy buenas calificaciones en esta materia. A juicio de esta mamá, esto se ha debido a que el estudiante ha tenido a una misma maestra durante varios años: “él estuvo con una profesora dos años, ahorita ya va Primero y Segundo con la misma, entonces como que no ha tenido mayor dificultad”.

Para el caso de la Educación Inicial, los niños y niñas que participaron en los talleres dijeron que sus profesoras les han enseñado los números. Por su

parte, las profesionales que realizaron los talleres aseguraron que los salones de la primera infancia se encontraban dotados con muchos juegos y decorados con cartulinas de colores marcadas con los números del 0 al 9. Sobre la estrategia pedagógica en este nivel educativo, una profesora del colegio 7 de la localidad 7 señaló lo siguiente:

En primera infancia más que competencias matemáticas se trabaja es la lógica ¿sí? Y todo es por medio de juegos, nuestro documento de ciclos se centra en el juego, tiene como eje central ese “jugando, jugando, mi mundo voy creando”. Entonces toda la parte lógica, que son como las bases que ya hay para empezar todo el pensamiento matemático desde Primero de Primaria, lo basamos desde el juego. Entonces todo lo que es seriación, clasificación, todas esas actividades que son necesarias para la parte matemática que se construye en básica Primaria, las trabajamos desde actividades lúdicas con material concreto.

**Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales.** Para incentivar el fortalecimiento de las competencias digitales y las apropiación de las TIC en los contextos escolares, desde la administración distrital se proyectaron acciones como el acompañamiento pedagógico y los procesos de formación a los maestros, la entrega de dotación de infraestructura física y tecnológica en los colegios, la creación del programa “Saber Digital” con el que se busca el uso responsable de las TIC y el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje (SED, 2017, pp. 90-91).

Con relación al programa Saber Digital, pese a que esta iniciativa fue muy bien valorada, llama la atención que la mayoría de estas valoraciones hayan provenido de los rectores de las instituciones; esta situación invita a pensar que el programa sí llegó a los territorios pero que, por distintas razones, no fue plenamente reconocido por los maestros que seguramente participaron en las distintas capacitaciones. Sobre el funcionamiento de Saber Digital, esto dijeron los rectores de los colegios 21 de la localidad 19 y 13 de la localidad 11 respectivamente:

Un proyecto que tiene la Secretaría de Saber Digital es enseñarles a los maestros a hacer trabajos de aula, darles como la posibilidad de tener nuevas didácticas para que se apoyen en el aula pero utilizando la tecnología.

Nosotros tenemos un acompañamiento por parte de la Secretaría con Saber Digital, con las TIC en donde a los cursos se les ha dado de una u otra manera inducción en lo que tiene que ver con la plataforma de *Office 365*, de todo lo que se puede hacer con ella, de los correos. Los maestros han tenido capacitación en ese sentido.

Sobre el funcionamiento del programa, algunos rectores manifestaron que el acompañamiento no ha sido continuo; otros rectores, al igual que algunos maestros, afirmaron que desde la SED les informaron que este año va a llegar el Saber Digital a sus colegios. Algunos profesores aseguraron que están muy entusiasmados con la llegada de este programa a sus colegios porque, como se verá más adelante, la posibilidad de acceder a capacitaciones sobre el manejo de las TIC es una de las principales demandas de los maestros.

***Dotación de infraestructura tecnológica.*** En otro de los escenarios en donde se ve el acompañamiento de la SED es en la constante entrega de dotación tecnológica a los colegios. Si bien todos los colegios cuentan con una suma importante de implementos tecnológicos (televisores, computadores, tabletas, video beam, tableros inteligentes), la lectura cruzada de los relatos dejó al descubierto realidades muy disímiles en cuanto al estado de estos equipos. En algunos casos, lo que marca la diferencia entre que un colegio cuente o no con buenos equipos, es la gestión de los directivos docentes: "la Secretaría en eso ha sido muy proactiva, aparte de dotar este colegio con equipamiento de tecnología nueva, también tenemos capacitaciones para los maestros, también dan apoyo en temas de carreras técnicas para los chicos". (*Rector, Colegio 22, Localidad 19*).

En los casos en los que las comunidades valoraron positivamente el uso de las TIC se registraron experiencias que hacían alusión a la recepción de

equipos modernos y actualizados, al aprendizaje de programas por parte de los maestros y los estudiantes, al uso de las TIC por parte de varios maestros —no solo los de Informática— y, para el caso de los profesores, a la posibilidad de diversificar sus estrategias de enseñanza gracias al uso de distintas herramientas tecnológicas. Veamos algunos relatos de distintos miembros de las comunidades educativas:

En música, para poder hacer la partitura y la composición toca hacer las rayitas, la clave de sol, en cambio ahí [con las tabletas] como ya está todo virtual, entonces uno selecciona y pone, selecciona y pone, es más rápido. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 22, Localidad 19*)

[Con las tabletas] es como si uno estuviera en el propio laboratorio haciendo el experimento, haciendo todo, es muy chévere. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*)

Las tabletas las usamos en lógica matemática y una vez en biología. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 16, Localidad 12*)

Nos dieron como 300 computadores para el colegio, se sacaron los viejos de la mesita, se habilitaron. Tenemos Tablet y portátiles en la sala de Informática y en otra aula hay portátiles (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

En la parte de jardines se está haciendo la adaptación de la ludoteca con video beam y con sistema de sonido y computador para el trabajo con los estudiantes. Cada docente tiene grabadora y hay veces que mis alumnos tienen computador y yo llevo el mío, y ahorita llegaron unos parlantes inalámbricos lo más de chéveres. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*)

De otro lado, en los casos en los que las comunidades expresaron su inconformismo por el mal estado de la infraestructura tecnológica, hicieron alusión a situaciones como: el mal estado o la obsolescencia de algunos equipos, el no uso de los equipos nuevos para que no se dañen o porque los maestros no saben cómo utilizarlos, la falta de internet rápido y constante, la constante pérdida de elementos que permiten el funcionamiento de los equipos (cables, cargadores, mouses), la poca cantidad de equipos según el número de estudiantes y de maestros, el miedo de los maestros a hacerse responsables por

el uso de los distintos elementos y el hecho de que muchos programas y aplicaciones ya se encuentren desactualizadas.

Un colegio como el nuestro que tiene diseño de software no tiene los equipos adecuados para llevar a cabo la enseñanza de diseño de software. (*Rector, Colegio 14, Localidad 11*)

Los televisores se implementaron hace unos años pero nosotros nos los tiramos, hay que ser sinceros. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

Tenemos unos computadores pero los chicos les roban las teclas, se roban el mouse, se roban la bolita del mouse. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Son 35 estudiantes o 40 para 17 computadores; red wifi no hay. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19*)

Otra de las situaciones que apareció en algunos colegios es la percepción de que los mejores equipos y las mejores capacitaciones están siendo priorizados para los estudiantes de Primaria y de Educación Inicial. Algunos maestros, estudiantes y acudientes hicieron referencia a esta situación.

Se supone que trajeron como 8 televisores para poner desde bachillerato pero la verdad solo han puesto aquí, como tres en preescolar, cerito y kínder. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 4, Localidad 5*)

Los computadores y la tecnología la tienen es para los primeros grados. Después de 9° y 10° creo ya no trabajan con eso. (*Acudiente H, Est. Media, Colegio 20, Localidad 18*)

Para los niños de preescolar no tenemos un espacio para trabajar las tecnologías, para trabajar computador, ni tenemos a ese docente que se ha preparado en esas tecnologías para que nos dé una clase de eso. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*)

Con relación a las fallas en la conectividad, distintas personas aseguraron que la falta de internet continuo y estable en las aulas está afectando el normal desarrollo de las clases, así como las actividades de los maestros que se esmeran por utilizar las TICS con sus alumnos. Algunos profesores y estudiantes, así

mismo, trajeron a colación situaciones como el tiempo que pierden en las clases tratando de hacer funcionar los distintos equipos o tratando de conectarse a internet, el hecho de que el *wifi* del colegio solo funcione en los equipos de la institución, los problemas con las contraseñas para hacer uso de plataformas como REDP y las restricciones para navegar libremente impuestas por la misma SED. Ante varias de estas situaciones, algunos maestros suelen utilizar los datos de sus celulares. Veamos algunas de los relatos:

Si uno va a navegar sale un letrado que dice "Restringido por la Secretaría de Educación" y luego sale un decreto todo largo. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 7, Localidad 7*)

Tú puedes pasar la mitad de la clase tratando de conectarlo, entonces se pierde clase y no se hace nada. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*).

Nos ofrecieron 30 megas y no llega ni a 12. Eso está atestiguado por ellos [la SED] porque ellos vienen y lo miden". (*Rector, Colegio 13, Localidad 10*)

Uno presta el Internet una hora, dos horas, pero pues ya no más. (*Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9*)

También es importante destacar cómo en algunos casos las comunidades educativas han buscado soluciones a las situaciones referidas. Algunos maestros señalaron, por ejemplo, que antes de las clases descargan en sus USB los videos que van a utilizar. Otros docentes reconocieron que sus rectores les han entregado dotación para facilitar su trabajo en las clases. Mientras una maestra de Primaria del colegio 11 de la localidad 8 señaló que “el año pasado nos facilitaron cables HDMI para que pudiéramos llevar la señal al televisor”, una profesora del colegio 20 de la localidad 18 sostuvo que el reto del nuevo rector “es tratar de darle a cada profe un portátil o una tablet para que todos tengamos el acceso”.

**Formación para maestros.** La formación para el uso adecuado de las TIC por parte de los maestros es una temática muy importante en la apuesta por fortalecer las competencias de los estudiantes en esta materia. La lectura cruzada de los relatos permitió descubrir distintas experiencias que demuestran



el esfuerzo mancomunado de las instituciones por acercar a los profesores al uso de las TIC. Como se vio, en algunos colegios los maestros han venido participando en las capacitaciones del programa Saber Digital; en otras instituciones, están esperando que inicien las jornadas de formación durante este año. Así mismo, hay casos en los que los mismos profesores han abierto espacios de diálogo y de encuentro para promover el intercambio de saberes entre pares. Una maestra de media del colegio 20 de la localidad 18 señaló:

El 31 de Mayo tenemos una jornada pedagógica en donde cada profe expone algo que sea innovador, que usted tenga un conocimiento y le pueda aportar al otro. Entonces, por ejemplo, “yo sé trabajar Excel entonces venga y les enseño” o “yo sé trabajar tal cosa, venga les enseño a todos”, como para que entre todos nos vayamos actualizando un poquito.

Asimismo hay casos como el de un maestro de Secundaria del colegio 25 de la localidad 20 quien señaló que, ante las dificultades que ha encontrado para asistir a las capacitaciones a las que ha sido invitado, ha optado por gestionar sus propios escenarios de aprendizaje: “yo me busco, me actualizo solo, busco aquí, busco allá información”. De todas maneras, en varios colegios hubo casos en los que los estudiantes —e inclusive los maestros— señalaron que hay muchos profesores que no saben y/o no les interesa aprender a usar las TICS. Así como hay algunos que demandan la apertura de espacios de formación sobre esta materia, hay otros —frecuentemente los más mayores— que son renuentes a aprender a usar nuevas tecnologías y, por ende, conservan sus prácticas pedagógicas tradicionales. Esta situación genera que haya casos en los que los colegios cuentan con equipos pero no con profesores interesados en utilizarlos; así mismo, hay casos en los que los estudiantes manejan mejor los equipos que sus maestros.

O no saben o no pueden manejarlo bien [el tablero digital], entonces prefieren explicar con el tablero tradicional. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*)

Uno ya sabe: sabemos más que los profesores manejar las tablets. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 10, Localidad 8*)

No sé si suene feo pero las personas de cierta edad no se comprometen, les da miedo la tecnología. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*).

**Prácticas innovadoras.** En el diálogo con las comunidades educativas, estas compartieron algunas experiencias muy valiosas que evidencian el interés que hay por utilizar cada vez las TIC en beneficio de los distintos procesos del sistema educativo. Como se verá a continuación, estas experiencias tienen en común la participación de los maestros, de los estudiantes e inclusive, en algunos casos, de los padres de familia; así mismo, se destacan por el uso de distintas herramientas tecnológicas con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje dentro de los colegios.

- Colegio 20, Localidad 18. Los estudiantes y los profesores de varias materias utilizan la plataforma virtual Edmodo<sup>10</sup> para compartir información y realizar las tareas. Quienes están tomando cursos con el SENA, utilizan la plataforma *Class-Room*. Además de esto, algunos profesores han venido a capacitando a los padres de familia de Primaria para que aprendan a manejar las aulas virtuales y se pueden involucrar más en los procesos educativos y evaluativos de sus hijos. Algunos estudiantes de media aseguraron que hay profesores que les comparten información a través de los grupos de *WhatsApp*.
- Colegio 14, Localidad 11. En la oferta académica de la Media Integral, una de las líneas de estudio que pueden tomar los estudiantes es el diseño de *softwares*.
- Colegio 24, Localidad 19 (Rural). Una profesora de Media implementó un proyecto de evaluación virtual en la cual los estudiantes responden las evaluaciones en las tabletas e inmediatamente reciben su calificación<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Edmodo es una plataforma educativa y tecnológica que facilita la comunicación entre alumnos y estudiantes para el intercambio de información.

<https://new.edmodo.com/?go2url=?language=es>

<sup>11</sup> Para ver más experiencias sobre el uso de las TIC en los procesos de evaluación, véase el capítulo sobre la categoría: “Manejo Integral de la Evaluación”.

- Colegio 5, Localidad 6. La profesora de Química de la Media les ha enseñado a sus estudiantes a usar distintas plataformas virtuales para que puedan conocer la oferta académica y las características de las universidades.
- Colegio 16, Localidad 12. Un estudiante de 5° aseguró que en su curso utilizan una plataforma denominada “Innova”, a través de la cual sus profesores les envían los trabajos y les suben las evaluaciones.
- Colegio 7, Localidad 7. Una maestra de Media señaló que los profesores utilizan la página web del colegio para subir los Planes de Mejoramiento de los estudiantes.
- Colegio 3, Localidad 5. Los estudiantes de 9° utilizan herramientas como *Google Drive* para hacer trabajos colectivos desde sus casas.

Sobre las distintas experiencias implementadas en los colegios, algunos acudientes consideraron que estos ejercicios son muy positivos y enriquecedores para la formación de sus hijos. Aclararon, eso sí, que es importante que en el colegio le sigan inculcando el uso responsable y productivo de las TIC a los estudiantes ya que, aseguran, es muy normal verlos jugando o utilizando de mala manera estos dispositivos. A propósito del uso de las TIC, el DILE de Teusaquillo compartió una experiencia, la cual consiste en la realización de un foro sobre el sistema de responsabilidad penal en adolescente, en el cual los asistentes podrán participar e interactuar desde sus dispositivos móviles.

**Segunda lengua.** La política pública que busca incentivar el aprendizaje de una segunda lengua es una de las mejores valoradas por las comunidades educativas. Para la puesta en marcha de esta iniciativa, desde el PSE se establecieron acciones como el acompañamiento pedagógico a las comunidades educativas (con énfasis en la educación Media) junto con nuevos procesos de formación docente, el apoyo a los ambientes de aula y la entrega de material pedagógico (SED, 2017).

*Aulas de Inmersión: una apuesta por el bilingüismo.* En la apuesta institucional por fortalecer el conocimiento de una segunda lengua en los contextos educativos, distintos actores afirmaron que ha sido muy oportuno el acompañamiento que han recibido por parte de la SED o de alguna de las entidades que han firmado convenios de cooperación con la administración distrital, como por ejemplo el British Council o la Universidad del Rosario. En este sentido, uno de los componentes que mejor han valorado las comunidades son las Aulas de Inmersión, escenario en el cual maestros angloparlantes, algunas veces extranjeros, visitan y dan clases de inglés a los estudiantes; lo que más resaltan las comunidades de este tipo de acompañamientos es que sí se ha logrado una mayor apropiación del inglés por parte de los estudiantes, prueba de ello son las mejoras en las pruebas estandarizadas. Para conocer las experiencias de las comunidades, es válido traer a colación los casos de los colegios 2 de la localidad 4<sup>12</sup> y 13 de la localidad 11 en donde los mismos estudiantes compartieron su satisfacción por el trabajo realizado en las Aulas de Inmersión.

Lo que más me gusta de la profesora es que es una persona que viene de los Estados Unidos, es un hablante nativo. Este año nos lo trajeron para que tratáramos de sostener una conversación con ella y que viéramos qué es la experiencia de tener una conversación con alguien que habla Inglés. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*

La mayoría hablamos el 90% en Inglés porque el profesor siempre se la pasa hablando en Inglés y si por ejemplo no entendemos algo, entonces se lo decimos a él. *(Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11)*

El caso del colegio 20 de la localidad 18 también es útil para ilustrar el buen funcionamiento de las Aulas de Inmersión; según cuentan los mismos maestros, el trabajo articulado con los docentes del British Council ha sido tan

---

<sup>12</sup> Para el caso de este colegio llama la atención lo referido por un estudiante de 9° quien aseguró que por el colegio han visto a una profesora de inglés que viene de Minnesota pero que lastimosamente no les da clases a ellos sino solo a los estudiantes de 7° y de 8°.

productivo que inclusive ya han comenzado a avanzar en la transversalización del bilingüismo en todas las áreas académicas: “se ha venido trabajando desde hace tres años y nosotros ya como que empezamos esos pinitos de que cada profesor comience a dictar su clase [en inglés]” (*Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18*). La satisfacción por el buen funcionamiento de esta iniciativa asimismo ha sido reconocida por los rectores cuyos estudiantes han sido beneficiados con este acompañamiento; por ejemplo, el rector del colegio 14 de la localidad 11 afirmó:

La Secretaría de Educación nos ha respaldado de forma excelente, obviamente uno siempre pide más pero tenemos Aulas de Inmersión, tenemos un maestro de enlace líder del bilingüismo, tenemos docentes de aulas de inmersión, tenemos acompañamiento, tenemos unos maestros por el proyecto de bilingüismo, tenemos unos maestros que nos están entre segundo y tercero de Primaria con el tema de bilingüismo.

El año pasado tuvimos también la grata noticia de que la Secretaría de Educación inscribió a nuestros estudiantes en una prueba TOEFL de inglés y varios obtuvieron nivel B1 y B2 en Inglés, en especial los de Media.

Muy en esta línea, el rector del colegio 22 de la localidad 19 aseguró que, gracias al apoyo de la SED, su institución es la primera del Distrito en convertirse en bilingüe.

Tenemos los apoyos que nos da la Secretaría con maestros, con personas idóneas, con personas capaces y estamos logrando que la barrera que hay entre el maestro y el tema de la segunda lengua se vaya adelgazando para que podamos tener claras todas las áreas. Hasta ahora llevamos cinco áreas ya organizadas en bilingüismo... y aparte de eso somos socios del British Council.

Por su parte, el relato del rector del colegio 13 de la localidad 10 es bien particular ya que, si bien asegura que por falta de apoyo de la SED el Aula de Inmersión se encuentra cerrada, también afirma que su colegio tiene un muy buen nivel de inglés gracias a que la mayoría de los profesores han sido capacitados por la misma SED.

Aparte de las Aulas de Inmersión, el acompañamiento pedagógico de la SED también se ha hecho presente en la Media Integral. La firma de convenios con universidades ha permitido el envío a los colegios de docentes de apoyo cuya tarea es apoyar la ampliación de la oferta académica de los estudiantes. Los estudiantes de grado 11° del colegio 20 de la localidad 18, por ejemplo, valoraron positivamente la oportunidad que han tenido de recibir clases de Inglés con profesores de la Universidad del Rosario; así mismo, aseguraron que ha habido una correcta articulación entre los maestros del colegio y los externos, en cuanto a los parámetros curriculares de la institución.

En la clase básica aprendemos a manejar tiempos, aprendemos modales, adverbios, pronombres, muchas cosas. [...] En Media la profe les tiene es teoría y bueno, lo de prácticas. En mi caso: proyecto de investigación hasta la mitad y después de eso vamos a empezar a hacer entrevistas de trabajo. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

Por su parte, una maestra de Media del Colegio 5 de la localidad 6 afirmó que, efectivamente, han tenido capacitaciones sobre bilingüismo y además señaló que han recibido material pedagógico: “este año llegaron unas cartillas de la Secretaría de Educación, a cada curso se le entregó, a cada niño se le entregó un libro, muy excelente, y ha habido capacitación a los docentes de la Media con relación a esos libros”.

Otro tipo de acompañamiento descrito por las comunidades educativas es el envío de docentes de apoyo no solo a la Media sino también a otros niveles educativos. En el colegio 7 de la localidad 7 una maestra de 5° aseguró que ha tenido el acompañamiento de un profesional enviado por la SED: “llegó una docente que es como del “40x40”, digámoslo así, que tiene sus dos horas de Inglés, fuera de las que a veces dictamos nosotros en el área y ella refuerza, y ella tiene su buen manejo y todo, entonces ahí vamos avanzando”. En el colegio 11 de la localidad 8 la situación es similar excepto porque los docentes externos

solo están apoyando a la jornada de la mañana, situación que ha generado inconformidad en los profesores de la jornada de la tarde.

***Inglés en Educación Media y en Secundaria.*** El análisis de los relatos de los estudiantes y de los profesores tanto de Media como de Secundaria, con relación a sus experiencias en el bilingüismo, dejaron al descubierto una serie de diferencias que es importante desarrollar. En el caso de los estudiantes de Media, la gran mayoría de ellos están muy satisfechos con las clases de Inglés que están recibiendo en el marco de la Media Integral. Resaltan asimismo la preparación de sus profesores, el uso de las TIC y de material pedagógico en las clases y el hecho de tener que desarrollar proyectos de investigación en inglés. Con todo esto, aseguran que se sienten con mejores herramientas (lectura, comprensión de lectura y escritura) tanto para las pruebas estandarizadas como para su formación profesional.

Para qué, pero tenemos muy buenos profesores, hemos avanzado mucho. A mí me iba bien en Inglés pero en pronunciación y escritura yo era pésima, y ya ahorita como que uno ve el cambio. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*)

La profe de Inglés es de esas personas que usa televisor, usa bafles, usa radio, usa el portátil de ella, tiene habilitada una Tablet para que uno busque. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

Los maestros de Media, por su parte, confirmaron lo dicho por los estudiantes respecto al esfuerzo institucional para mejorar la formación en inglés de los estudiantes de 10° y 11°: "El Inglés se está trabajando fuerte. En los últimos tres o cuatro años es la única área que ha subido, que ha tenido ascensos en lo que tiene que ver con las pruebas" (*Maestro, 9, Colegio 25, Localidad 20*). De igual manera, varios de ellos confirmaron que hay un interés por comenzar a transversalizar el bilingüismo por las distintas áreas.

En el caso de Secundaria, las apreciaciones de los estudiantes no son tan positivas como las de sus pares de Media pues varios de ellos consideran que tienen un nivel de inglés muy básico debido a que todo el esfuerzo institucional (incluidos los mejores profesores) se está centrando principalmente en los alumnos de 10° y 11°. Algunos afirmaron que sienten como si cada año aprendieran las mismas temáticas, razón por la cual les gustaría tener más horas de Inglés (o de otro idioma como Francés) a la semana y así poder profundizar los aprendizajes de cara a la Educación Media. Los estudiantes son conscientes de lo necesarios que son los idiomas para sacar adelante una carrera o para encontrar un buen trabajo.

En el colegio, en general, no hay un buen nivel de inglés, o sea, es como el inglés súper básico. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4*)

Dos horas a la semana es algo que es muy poco ya que es un idioma muy globalizado. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 20, Localidad 18*)

A propósito del colegio 2 de la localidad 4, un estudiante de 9° de esta institución aseguró que ha asistido a algunos encuentros de SIMONU y que allí ha podido ver que los colegios privados tienen mucho mejor nivel de inglés que los públicos. Por su parte, algunos acudientes de este nivel educativo coinciden con lo expuesto por los estudiantes cuando aseguran que el nivel de inglés en Secundaria es muy básico; frente a esta, se muestran a favor de transversalizar el Inglés a las otras materias. Otros padres, no obstante, sí están satisfechos con los logros que han visto en sus hijos en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua: “a mi hija sí le encanta el inglés y los idiomas... le encanta hablar francés, a veces llega a la casa hablándome dizque francés y me parece bueno porque le gustan los idiomas” (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*).

**Inglés en básica Primaria.** Algunos de los estudiantes de 5° que participaron en el ejercicio aseguraron que les gusta mucho la materia de Inglés



y resaltaron que los profesores les hablen en ese idioma durante casi toda la clase. También valoraron el uso de herramientas didácticas que hacen que el aprendizaje sea mucho más divertido: “me gusta cuando jugamos a pronunciar, cuando la profe hace un juego como para repasar lo que hemos estudiado”. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 3, Localidad 5*). Hubo algunos estudiantes que dijeron que les gustaría ver más materias en Inglés, como por ejemplo Tecnología; así mismo, hubo otros que consideraron que ven muy pocas horas de Inglés a la semana: “se supone que es colegio bilingüe como entre comillas, el Inglés acá es poquísimo porque solo son dos horas a la semana... por ejemplo, Matemáticas son como seis veces” (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*).

Los maestros de Primaria, por su parte, aseguraron que llevan varios años pidiendo respaldo a la SED en el área de Inglés pero que muy rara vez les envían docentes de apoyo. De todas maneras, ante la ausencia de profesores especializados, los maestros de este nivel educativo se las han arreglado entre ellos para que los niños puedan tener una mejor formación:

No es licenciada ni formadora de idiomas, no, pero entonces ella por lo menos orienta en los grados 2° y 3° y hay otra compañera que también desde su formación empírica y personal, orienta en 4° y 5°. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19*)

En la tarde cada profesor hace lo que desde su saber puede hacer, y si alguna compañera sabe inglés pues se pone de acuerdo con otro compañero: “tú me das inglés, yo te doy artes”. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

A propósito del colegio 11 de la localidad 8, es importante resaltar una experiencia valiosa compartida por una maestra de esta institución, según la cual una de sus colegas que es licenciada en inglés creó un proyecto escolar para el fortalecimiento de la lectoescritura en esta lengua. Las clases son los sábados y a ellas asisten tanto estudiantes pequeños como algunos más grandes, divididos en dos grupos de trabajo.

Finalmente, al indagar a los acudientes de los niños de Primaria sobre la formación en Inglés de sus hijos, estos señalaron que las clases podrían ser más intensivas y que por eso mismo tratan de ayudarlos a estudiar en la casa. También aseguraron que deberían darles más materias en inglés ya que los niños a esa edad cuentan con muchas habilidades para el aprendizaje de otros idiomas.

### **Eje 3. Uso del tiempo escolar**

El tercer eje de la línea estratégica CET se denomina “Uso del Tiempo Escolar” y en él son presentadas las distintas estrategias implementadas por la administración distrital para la implementación de la Jornada Única y de la Jornada Extendida en los colegios priorizados. Los cuatro componentes de la política pública distrital para la implementación de la Jornada Única son el acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento del PEI, el recurso humano para la extensión de la jornada escolar, el apoyo a la infraestructura escolar (construcción y dotación de espacios) y los servicios necesarios para la implementación del programa (servicio de alimentación y transporte). El análisis del primero de estos componentes, a saber, el acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento del PEI, ya fue desarrollado dentro de los resultados del Eje No. 1 “Fortalecimiento a la gestión pedagógica”. En la siguiente tabla se presentan los focos de indagación de la línea estratégica “Uso del tiempo escolar”.

**Tabla 9.** Categorías Eje Uso del Tiempo Escolar

<b>CATEGORÍA</b>	<b>FOCOS DE INDAGACIÓN</b>
Recurso humano para la extensión de la jornada escolar	Capacitaciones a docentes y directivos docentes Valoración del acompañamiento externo
Infraestructura	Condiciones físicas para implementar la Jornada Única Dotación y material pedagógico Mejoras en los procesos de aprendizaje
Servicios para la implementación de la Jornada Única	Condiciones para la permanencia en la Jornada Única Transporte escolar Alimentación escolar

## Recurso humano para la extensión de la jornada escolar

**Acompañamiento pedagógico.** La presencia en los colegios de docentes externos que apoyan la expansión de la jornada escolar es una de las políticas mejor valoradas por las comunidades educativas de aquellos colegios que se han sumado a esta iniciativa de la administración distrital. Esta valoración se manifiesta en las experiencias positivas que compartieron muchos de los rectores, estudiantes, maestros y acudientes con relación al profesionalismo y a las cualidades humanas de los profesores externos. Otro indicador que valida las buenas valoraciones de estos profesionales es el hecho de que la mayoría de los estudiantes manifiesten que están felices con los contenidos de las clases extracurriculares que están recibiendo.

De acuerdo a lo relatado por las comunidades, actualmente hacen presencia en los colegios profesionales de entidades públicas de carácter nacional como el SENA y de carácter distrital como el IDR, Idartes o la Orquesta Filarmónica de Bogotá; asimismo hay docentes de entidades privadas como Compensar y Colsubsidio. Sobre este punto, es importante el hecho de que las comunidades tengan claridad respecto a que la presencia de estos profesionales en los colegios se da gracias a los convenios firmados por la SED:

Tenemos los maestros del IDR técnicos, profesionales en los deportes necesarios, tenemos los artistas de los Clanes, y los chicos están yendo al Clan o al campo deportivo, o a las estrategias dentro del colegio, y todos tienen maestros apoyados por la Secretaría, ahí sí la Secretaría se ha puesto la mano. *(Rector, Colegio 22, Localidad 19)*

Uno de los principales hallazgos de esta categoría son las relaciones armónicas y de trabajo que se han establecido entre los profesores del colegio y los docentes externos, a quienes constantemente les resaltan sus habilidades en el trabajo y su compromiso con la formación de los estudiantes.

Me parece que es un gran acierto porque uno se da cuenta por los niños, yo he tenido la experiencia de acompañarlos. Han sido experiencias muy significativas porque el primer año cuando inició ese programa llevaba a unos niños de segundo y la felicidad de ellos al llegar a Compensar a hacer las prácticas, a ver las habilidades que de pronto tenían escondidas, a sentirse en un ambiente, en un espacio abierto... Por el tipo de actividades que les hacían, uno se daba cuenta de esa motivación, ese ocupar su tiempo libre en actividades que les gustaban. (*Maestra, Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*)

Las buenas relaciones que se dan entre los maestros fueron confirmadas por el DILE de Teusaquillo quien además agregó que los profesores de los colegios valoran estos acompañamientos ya que, en algunos casos, la planta del colegio no es suficiente para cubrir las demandas de tiempo de la Jornada Única. Así mismo, afirmó que no conoce de conflictos que se hayan presentado entre los profesores de planta y los externos. La DILE de Chapinero, por su parte, afirmó que es posible que sí se esté presentando cierta animadversión entre ambos grupos de docentes<sup>13</sup>. De todas maneras, en la lectura de los relatos de los profesores no hay ningún registro de algún conflicto o roce entre las partes.

Como se mencionaba recién, los maestros de los colegios aseguraron que han podido desarrollar buenas estrategias con los docentes externos, en lo que tiene que ver con la integración curricular, un componente fundamental dentro de la política de la Jornada Única. Esta tarea ha sido posible gracias a que los docentes externos tienen un alto nivel de profesionalización y además conocen los componentes curriculares de los distintos procesos que acompañan.

Los profes son profesionales capacitados en esa línea de formación. Además [...] ellos han estado como de enlace en ese proceso de propuesta que se ha ido articulando con las universidades que han apoyado este proceso. Y de los profes que conozco de Jornada Extendida, también sé que se han vinculado

---

<sup>13</sup> Al respecto, agregó: "Es un proceso licitatorio que se presenta quien que cumpla con los requisitos, y pues ellos [las cajas de compensación] han sido muy fuertes y por eso me imagino que han ganado las respectivas licitaciones. Sin embargo, pues los perfiles son iguales, son docentes, el perfil es muy similar al de un docente de área, entonces yo no le veo más bien, yo lo miraría como desde el punto de vista de un poquito de celos profesionales".

para el desarrollo de estos programas, exclusivamente para el desarrollo de estos programas. (*Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7*)

Tenemos esa fortuna de trabajar con Compensar, las chicas que han llegado son personas muy habilidosas. Tenemos una psicóloga que viene también de Compensar y ellas hacen gestión con Idartes, hacen gestión con recreación y deporte [IDRD], y entonces, una vez a la semana, están yendo a hacer actividades lúdicas con los niños. Las personas que están de Compensar no manejan mucho lo escrito, lo simbólico, no, ellas manejan básicamente lo que es la parte artística, la música, la danza y tenemos semanalmente un desarrollo en ese proceso. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 20, Localidad 18*)

Otra situación que es importante analizar son los distintos conflictos que se han ido creando en los colegios por las distintas formas de contratación de los docentes que apoyan la ampliación de la jornada escolar. Concretamente, estos conflictos se generan porque, en algunos casos, los profesores desean apoyar las actividades de la Jornada Única o de la Jornada Extendida bajo la modalidad de pago por horas extras pero no siempre la SED lo autoriza. Esto ha generado que algunos de ellos cambien su posición y comiencen a cuestionar la continuidad del programa.

La jefe pidió las horas extras y le devolvieron y le dijeron: “no, solamente le aprobamos, esto, esto y esto”, entonces nos dijo “lo único que nos toca hacer es un derecho de petición”, si no los aprueban pues nos tocará cerrar Jornada Extendida porque ¿de dónde le vamos a pagar a los profesores las horas extras? (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*)

También es importante visibilizar el caso del colegio 25 de la localidad 20, en donde se está implementando la Jornada Única. Eso señaló una profesora de Secundaria:

Lo que nosotros acordamos es que, para cubrir las horas de la Jornada Única, se iba a trabajar con los mismos maestros en la figura horas extras. En ese momento se firmó una resolución, unos acuerdos y se llevaron al Cadel y a la Secretaría. En este momento, el Cadel está diciendo que eso no es válido, que no tiene sustento de Secretaría, que está mal hecha la resolución, la nueva rectora también dijo que eso estaba mal hecho y lo echó para atrás.

En este momento realmente quedamos en Jornada Única pero sin las horas extras, nosotros sabíamos que eso nos iba a pasar, es decir, la compañera de

Inglés tiene 4 horas a la semana, 4 por 4, 16 horitas extras, cuando habíamos acordado que se nos reconocería por trabajar en Jornada Única las cuarenta horas extras para todos. Uno se motivaba y dinamizaba y decía “vamos por aquí, vamos por allá”, pero en este momento estamos un poco en cero.

También se han presentado algunos conflictos por los tipos de contratos que la SED les hace a los maestros provisionales, ya que, ante las inconsistencias de estos acuerdos, los profesores de los colegios han tenido que asumir —sin acompañamiento— algunas de las líneas de profundización de la Media:

Nosotros en la Media tenemos 8 docentes que son todos provisionales de la Secretaría, y tenemos 4 líneas de investigación, tal vez es uno de los colegios que tiene mayor cantidad de líneas. La Secretaría no autorizó horas extras para la Media, entonces yo tengo que cubrir de nueve a tres pero, no alcanzo porque yo soy para las dos jornadas (*Maestra, Ed Media, Colegio 6, Localidad 7*)

A propósito de los maestros que están trabajando más horas, una estudiante de Secundaria del colegio 2 de la localidad 4 señaló que: “la profesora de religión a veces nos cuenta que está súper cansada porque creo un día le toca toda la mañana y toda la tarde”. Otra problemática vinculada con las horas de clase de los profesores se presentó en el colegio 23 de la localidad 19 en donde algunos maestros de Primaria han tenido diferencias con funcionarios del IDR, ya que estos les han solicitado que les cedan algunas de sus clases para que ellos puedan llevar a cabo un Centro de Interés. Frente a esta solicitud, los maestros respondieron:

Nosotros dijimos “no vamos” porque entonces los maestros estaríamos perjudicándonos también porque estaríamos haciendo una descarga académica, y al momento en que vengan a hacer un conteo de quién tiene menos horas pues empezamos a faltar, a sobrar maestros. Entonces dijimos “si ustedes quieren implementar los Centros de Interés debe ser después de la jornada y deben responsabilizarse ustedes de los chicos y buscar los espacios que no interfieran en el colegio”. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19*)

Sobre la problemática de la cantidad de horas también se registró una experiencia positiva en la primera infancia del colegio 9 de la localidad 8. En esta institución, una maestra de Educación Inicial señaló que el colegio solicitó que les enviaran más docentes de apoyo, la SED se los envió y esto permitió que los profesores tuvieron más flexibilidad en los horarios y pudieran dedicarle más tiempo a otras actividades formativas. A propósito de la primera infancia, algunas profesoras compartieron sus experiencias en la puesta en marcha de la Jornada Extendida. De un lado, una maestra del colegio 7 de la localidad 7 señaló que desde Idartes les comunicaron que su colegio sería beneficiario del proyecto de teatro infantil “Nidos”; no obstante, más adelante les cancelaron la participación en este espacio argumentando recortes presupuestales de la Alcaldía.

De otro lado, en el colegio 20 de la localidad 18 una maestra señaló que, si bien las actividades de la Jornada Extendida han sido muy productivas para sus alumnos, estos están muy cansados por las madrugadas y por las largas jornadas que están teniendo en el colegio. Frente a esta problemática, una profesora también de inicial pero del colegio 9 de la localidad 8 aseguró que ha conversado con los padres de familia para que se organicen mejor con las rutinas de sus hijos y para que, mancomunadamente, elaboren estrategias de acompañamiento que velen por el bienestar de los menores.

**Las voces de los estudiantes.** Las buenas valoraciones al trabajo realizado por los docentes externos también son una constante en las experiencias compartidas por la mayoría de los estudiantes de los distintos niveles educativos. Los estudiantes no solo destacan las competencias formativas de estos profesores sino también su calidad humana y las buenas relaciones que han construido con el estudiantado.

En el caso concreto de los estudiantes de Media, varios de ellos rescataron la labor de los maestros de apoyo, así como la pertinencia de las líneas de

profundización de la Media Integral y la articulación curricular que ha habido entre estos docentes de apoyo y los profesores del colegio. Muchos estudiantes, así mismo, valoraron positivamente los convenios que existen con el SENA, los cuales, por su pertinencia temática, les han permitido obtener herramientas útiles para la vida laboral y para fortalecer sus proyectos de vida.

A mí me encanta el SENA, siento que es algo que me sirve mucho en la vida. Siento que también es como por la energía del profesor [...] porque él es muy genial, muy relajado, entonces como que nos entendemos. Y si uno no entiende, él va y le explica y nos motiva a ser más más creativos. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*

Los profesores nos han dado una buena tutoría, hemos mejorado gramaticalmente, teóricamente y mi léxico ha avanzado durante el tiempo. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18)*

En el caso de los estudiantes de Secundaria, quienes han hecho parte de la Jornada Extendida también valoraron de manera positiva el trabajo realizado por los docentes de apoyo así como la variedad de la oferta académica de la Jornada Extendida. De igual forma reconocieron el esfuerzo que hacen los maestros del colegio que están trabajando en ambas jornadas académicas. Señalaron, eso sí, que es muy normal que les cambien los maestros de las actividades curriculares y que esto es negativo ya que se pierden la continuidad y los avances logrados con los otros profesores. Veamos algunos relatos:

El profesor de Teatro es muy chévere y tiene una energía muy bonita al hacer sus obras, o al expresarnos que hagamos este ejercicio, o sea, él tiene unos conocimientos que son muy bonitos, y uno entiende muy bien lo que él quiere expresar *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4)*

En Filarmónica hay dos tipos, el de canto y el de tocar los instrumentos. El de canto pues la profesora canta súper bonito, y el de música que yo estoy, sí es un profesor y nos pone a tocar la batería, o con unos instrumentos, nos enseña las notas y todo eso. *(Estudiante H, Grado 9°, Colegio 7, Localidad 7)*

Digamos un profesor nos pone solo a jugar, el otro nos pone a hacer ejercicio, entonces no hay como continuidad. *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 22, Localidad 19)*



En los colegios en los que la Jornada Extendida no incluye a todos los cursos, algunos estudiantes de Secundaria expresaron su inconformismo por el hecho de que esta iniciativa —es decir, los maestros externos— solo beneficie a sus compañeros de la Media. Así mismo, se quejaron por el hecho de que en sus mismos barrios haya otros colegios públicos en los que los estudiantes de Secundaria sí se benefician de las actividades extracurriculares.

Para el caso de la Primaria, algunos estudiantes aseguraron que les gusta mucho el trabajo que hacen con sus profesores de Filarmónica, de fútbol o de tecnología. En el colegio 14 de la localidad 11, un estudiante valoró positivamente el trabajo realizado por los maestros que lo han acompañado en las Aulas de Inmersión para el aprendizaje del inglés: “me parece que es muy bueno que una parte la hable en inglés y la otra en español porque escuchando uno aprende”. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*).

Con relación a las experiencias compartidas por algunos acudientes, estos señalaron que han visto a sus hijos muy contentos en las actividades extracurriculares y que no han tenido mayores inconvenientes con los profesores externos que acompañan a los menores. Para el caso del colegio 7 de la localidad 7, una acudiente de un estudiante de Secundaria valoró que los docentes externos estén pendientes de mantener una comunicación fluida con los padres de familia:

Anoche me llegó un mensaje al celular de un grupo donde están todos los papás de todos los estudiantes del salón: “soy el profesor de natación 703 del (colegio 7 de la localidad 7), es para informarles padres que sus hijos tienen horario de miércoles a tal hora, explicando todo el horario, cómo se van y todo eso”.

Otros padres aseguraron que, en algunas ocasiones, la comunicación con estos docentes no es muy buena ya que ha habido casos en los que ellos no tienen claridad sobre si sus hijos van o no a ciertas actividades, y cuál es el profesor responsable de acompañarlos. Algunos también compartieron sus

inconformidades por el hecho de que a los docentes de apoyo los roten constantemente.

**Infraestructura.** Para garantizar la puesta en marcha de la ampliación de la jornada escolar, desde la SED se establecieron acciones muy concretas vinculadas con el reforzamiento de la infraestructura y la dotación de las instituciones educativas:

Se requiere la construcción, adecuación y mejoramiento de colegios para brindar procesos pedagógicos situados acordes a las necesidades, que contemplen elementos didácticos para la generación de desarrollos de enseñanza y aprendizaje que sean creativos, interactivos, lúdicos e intencionados. También se realizarán adecuaciones en las áreas libres o deportivas, en las aulas de clase, en espacios para el fomento de centros de interés, en espacios para el desarrollo de escuelas de formación deportiva y artística, así como en espacios para comedor y cocina y en baterías sanitarias (SED, 2017, p. 95).

El tema de la infraestructura educativa es, quizás, el que genera más resistencia entre los maestros del Distrito. Problemas como la falta de escenarios adecuados para el desarrollo de las actividades, el déficit en los implementos escolares o el mismo hacinamiento escolar, son muy recurrentes en los discursos de los profesores. Sin embargo, en varios de los colegios que participaron en este ejercicio, sus comunidades educativas trajeron a colación algunas experiencias positivas que dan cuenta de los logros de la política de infraestructura escolar de la actual administración.

**Buenas experiencias en materia de dotación y adecuación de espacios.**

En los relatos de los rectores en cuyos colegios se ha venido implementando la Jornada Única o la Jornada Extendida, es posible advertir su satisfacción por el apoyo que han recibido de parte de la SED en cuanto al mejoramiento de la infraestructura escolar. Si bien reconocen que el reto de la ampliación de la jornada escolar es enorme y que, por ende, siempre quedarán tareas pendientes, aseguran que el esfuerzo institucional ha sido importante para garantizar los

escenarios básicos para el desarrollo de las distintas actividades extracurriculares. De esta manera, mientras el rector del colegio 13 de la localidad 10 aseguró que su institución ya cuenta con espacios como el comedor y como los salones para la Media Integral, su par del colegio 14 de la localidad 11 afirmó que en su institución ya funciona una sede exclusiva para la Jornada Única de los estudiantes de Educación Inicial.

Por su parte, el rector del colegio 22 de la localidad 19 señaló que, pese a que aún no cuentan con todas las instalaciones para la realización de las actividades curriculares dentro del colegio, sí les facilitan muy buenos espacios de trabajo afuera de la institución: “tenemos los programas fuera del colegio y existen muy buenos espacios, existen espacios de los artistas del Clan”. El caso del colegio 7 de la localidad 7 contrasta con el del colegio 22 de la localidad 19, ya que, gracias a las obras de infraestructura que se han realizado en los últimos años, las actividades extracurriculares que antes se hacían afuera del colegio ahora se realizan dentro de la institución, situación que ha beneficiado enormemente tanto a los estudiantes como a los padres de familia:

Hubo un tiempo que los llevábamos a Compensar, ahora sí están cerca al colegio, en el parque, o de pronto las mismas canchas del colegio están desocupadas. Los de Pachamama sí trabajan en los espacios del colegio, la Filarmónica es otra que acompaña y usan los espacios de la biblioteca. *(Maestra, Secundaria, Colegio 7, Localidad 7).*

En algunos de los colegios que han recibido apoyo de la SED, sus comunidades afirman que ha sido fundamental la gestión realizada desde la rectoría. En el colegio 9 de la localidad 8, por ejemplo, una maestra de Educación Inicial afirmó que gracias a las gestiones de las directivas en el área de la primera infancia cada salón tiene su baño con ducha y en la parte exterior hay baños separados para los niños, las niñas y los maestros.

También es importante destacar el caso del colegio 6 de la localidad 7, en el cual sus edificios han estado en un proceso de renovación que justo finalizó en el pasado mes de mayo con la entrega de una nueva planta. Estas nuevas instalaciones van a permitir que el colegio tenga más y mejores espacios para el desarrollo de las actividades académicas tanto en la jornada regular como en la Jornada Extendida:

Teníamos dos edificios de planta nueva y ahorita se diseñaron un edificio más. Tengo entendido que la cantidad de salones es la misma para las clases regulares pero sí van a haber aulas especializadas que podría pensar yo que pueden ser para los programas de la Media o de la Jornada Extendida. *(Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7)*

La experiencia del colegio 5 de la localidad 6 también es significativa ya que, según lo referido por algunos maestros, actualmente está en trámite la construcción de una nueva sede: “ya el colegio entra a diseño de Jornada Única y nos vamos dentro de un mes para otra sede, porque lo van a desbaratar e iniciamos jornada. Dentro de dos años ese ya es un proyecto listo” *(Maestra, Media)*. Sobre este punto, algunos acudientes aseguraron que sí han visto las mejoras en las instalaciones de los colegios de sus hijos pero que dichas obras se demoraron mucho en comenzar por problemas con la contratación.

En las instituciones que aún tienen muchos temas pendientes con relación a la infraestructura para la Jornada Única, las mismas comunidades han adaptado los espacios con los que cuentan, con el fin de que sus estudiantes puedan beneficiarse de las actividades extracurriculares ofrecidas por la SED.

En bachillerato sé que están haciendo unos Centros de Interés en ajedrez pero disponen de un aula muy pequeña, digamos que es como un sótano para que los chicos que vienen de la mañana estén como una hora o dos, y después los de la tarde. *(Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19)*

Se vio que los salones de Primaria eran cerca a la casita de preescolar y lo que hicieron fue que se dividieron esos salones por la mitad porque son salones grandísimos. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8)*

En este momento se logró ubicar los espacios para todos quienes necesiten trabajar en la Jornada Única, no hay problema, ese tema creo que está superado. (Maestro, Secundaria, Colegio 25, Localidad 20)

De otro lado, en lo que tiene que ver con la dotación de los implementos para el desarrollo de las actividades (juegos, balones, colchonetas), varios actores afirmaron que estos se encuentran en buenas condiciones. Algunos estudiantes hicieron hincapié en los equipos tecnológicos con que cuentan sus colegios. Otro estudiante aseguró que a los instrumentos usados en el proyecto de la Filarmónica les hacen mantenimiento cuando se dañan.

**Uso de escenarios externos.** Otro de los componentes de la política pública para el fortalecimiento de la infraestructura escolar es el uso de los parques públicos de la ciudad por parte de los estudiantes que están participando en la Jornada Única o en la Jornada Extendida. Sobre este punto, los estudiantes de 9° del colegio 7 de la localidad 7 aseguraron que, una vez a la semana, los llevan al gimnasio del Parque Cayetano Cañizares con el fin de que practiquen boxeo y pesas; sobre este lugar, destacaron que hace poco haya sido remodelado y que el gimnasio cuente con un ring que está en buenas condiciones. Otros estudiantes de este mismo colegio aseguraron que algunas de las actividades de formación las realizan en el Centro de Desarrollo Comunitario Bosa – Porvenir. De otro lado, en el colegio 1 de la localidad 3 los estudiantes de 5° aseguraron que la clase de fútbol se lleva a cabo en una cancha sintética conocida como “La Mina”.

Uno de los inconvenientes que ha tenido esta iniciativa, de acuerdo a lo compartido por los estudiantes del colegio 22 de la localidad 19, son los problemas de seguridad que se presentan en estos parques por el hecho de ser lugares abiertos: “se la pasan metiéndose ñeros. El profesor de baloncesto le dijo a la coordinadora de 40x40 “¿puedes llamar a la policía?” Es que habían como unos ñeritos ahí” (Estudiante M, Grado 9°).

Varios de los acudientes que participaron en el ejercicio valoraron positivamente la posibilidad que le dan a sus hijos de conocer y de practicar deportes en estos parques. Asimismo rescataron el acompañamiento de los profesionales del IDRD. Algunos sugirieron que es necesario que esta estrategia se multiplique ya que en los barrios hay muchos parques nuevos que no están siendo utilizados.

**Experiencias negativas en materia de dotación y adecuación de espacios.** Como se comentaba al inicio de este capítulo, el tema de la infraestructura educativa es muy sensible principalmente para los maestros, quienes consideran que no es pertinente poner a andar la Jornada Única si los colegios no cuentan con los espacios adecuados para ello. Varios de ellos trajeron a colación problemáticas como el hacinamiento al interior de los salones, la falta de espacios aptos para las actividades lúdicas y deportivas, las malas condiciones de algunos inmuebles y el incumplimiento de la administración distrital en la realización de algunas obras de adecuación. Ante este panorama, algunos maestros hicieron un llamado a la SED para que aumente las inversiones en lo que tiene que ver con la compra de terrenos y la intervención de espacios al interior de los colegios. De los relatos que se presentan a continuación, llama la atención que la mayoría sean de maestras de 5° de Primaria.

Los salones no alcanzan para tener tantos alumnos como hay en el colegio, entonces nosotros no hemos estado de acuerdo. *(Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7)*

No hay salones ni siquiera para hacer una clase de “OLE”, de refuerzo de escritura y lectura para niños en contra jornada. Tenemos un salón re chiquitico que, embutidos, literalmente embutidos nos caben 17 niños, pero quedan así como sardinas. *(Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8)*.

Si la Secretaría quiere que nosotros asumamos una jornada extendida o un Centro de Interés, pues lo primero es que ellos deben adecuar los terrenos. [...] Pero, como eso está sobre un terreno que es la ribera del río Tunjuelito,

entonces tienen más dificultad las construcciones. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19*).

Nos dijeron que para finales de febrero nos tenían nuestro salón... pues el salón es el que está allá en la esquina, en el que solo están las varillas. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19*)

En algunos casos, para cumplir con el desarrollo de las actividades curriculares, los estudiantes deben trasladarse a algunos espacios cercanos a los colegios. Esta situación ha generado conflictos en algunas instituciones porque los profesores alegan que, afuera del colegio, es muy difícil para ellos garantizar la seguridad de todos sus estudiantes. Sobre este tema, una maestra de Primaria del colegio 7 de la localidad 7 ejemplificó uno de los diálogos que ha tenido con su rector:

- Jefe, yo no me comprometo a llevar los niños.
- Es su obligación.
- Pero, si me pasa algo o le pasa algo al niño, ¿la Secretaría me cubre eso?
- No porque usted está fuera del colegio.
- Pero estoy en mis horas. Entonces, ¿cuáles son las garantías?
- No hay garantías.

De otro lado, a propósito de la demanda de espacios apropiados para la Jornada Única, llama la atención lo expuesto por una maestra de Primaria del colegio 7 de la localidad 7, quien aseguró que es importante que la SED identifique cuáles son esos barrios o esos sectores que están registrando un constante crecimiento poblacional, con el fin de viabilizar la construcción de nuevos colegios que permitan la reducción real del hacinamiento en las aulas.

Otra de las situaciones compartidas por algunos maestros y estudiantes es la frecuente afectación de los procesos pedagógicos de algunos estudiantes a causa de la priorización de espacios para actividades extracurriculares como los Centros de Interés o la Media Integral. Los estudiantes de Secundaria del colegio 4 de la localidad 5, por ejemplo, aseguraron que la biblioteca fue

removida a otro espacio más pequeño y menos iluminado, con el fin de poder utilizar dicha área para los programas de la Media. Una situación similar se presentó en el colegio 24 de la localidad 19 (rural) en donde los estudiantes dijeron que ya no tienen biblioteca porque ese espacio fue habilitado para grado 5°. En este mismo colegio, asegura un menor, los estudiantes de 11° utilizan como salón uno de los laboratorios.

Otra problemática referida por algunos profesores es el constante cruce en un mismo espacio de personas de distintas actividades o proyectos, lo cual afecta el normal desarrollo de estos: “hacen teatro en el comedor, entonces mientras la cantidad de niños están almorzando, desayunando, ellos están allá bailando y haciendo la bulla y el relajo”. (*Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7*). Una maestra de Educación Inicial del colegio 7 de la localidad 7, por su parte, aseguró que para pedir un espacio en el colegio hay que hacerlo hasta con un mes de anterioridad.

En lo concerniente a la dotación de material pedagógico para el desarrollo de las actividades curriculares, las principales situaciones expuestas por los estudiantes fueron el mal estado de muchos de los implementos de las actividades deportivas y culturales, la obsolescencia de los equipos tecnológicos y científicos, y la presencia de implementos nuevos que no son usados para evitar que se dañen. Al respecto, una estudiante de Media del colegio 5 de la localidad 6 señaló que en la clase de música no tienen instrumentos, razón por la cual el profesor solo copia en el tablero. Además aseguró que “los materiales sí los hay pero están arrumados, entonces para qué los tienen, el laboratorio de Física no se usa”.

En el colegio 20 de la localidad 18, así mismo, unos estudiantes afirmaron que en su institución solo invierten en los instrumentos que se van a utilizar en el proyecto con la Filarmónica más no en la banda marcial del colegio; esta



situación ha llevado a algunos estudiantes a sacar plata de su bolsillo para comprar distintos elementos: “siempre nos faltan guitarras, a veces los estudiantes reunimos plata para comprar las cuerdas, para organizar el salón, para comprar cables. En eso sí el colegio, en la parte de música, lo tienen muy descuidado” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*). Estudiantes del colegio 12 de la localidad 9, por su parte, reconocieron que la falta de implementos muchas veces es por culpa de sus compañeros: “ellos los dañaron, los destruyeron, les quitaron las teclas y pues cuando nosotros vayamos a utilizar eso, ya es difícil”.

**Servicios para la implementación de la Jornada Única.** Además de la infraestructura escolar, la SED también incluyó los servicios de alimentación y de transporte escolar, como elementos fundamentales para garantizar la participación de los estudiantes en la Jornada Única o Extendida. En el caso de los servicios de alimentación desde el PSE se proyectó el fortalecimiento pedagógico del Programa de Alimentación Escolar (PAE), así como la promoción de buenos hábitos alimenticios entre los estudiantes. Con relación al transporte escolar, se proyectó “la generación de acciones que permitan optimizar recursos y desplazamientos en la ciudad para la participación en los Centros de Interés” (SED, 2017, p. 95).

**Programa de Alimentación Escolar (PAE).** *Experiencias positivas.* Lo primero que es importante señalar con relación a este programa, más allá de las vicisitudes que ha dejado su implementación, es el reconocimiento generalizado de las comunidades educativas a la estrategia institucional que, desde hace varios años, ha permitido que miles de estudiantes del Distrito Capital reciban diariamente comida caliente en sus colegios. Esta estrategia, aseguran, ha sido fundamental para mejorar el rendimiento académico de los menores y para garantizar su permanencia dentro del sistema educativo.

Como se verá en el siguiente análisis, en los colegios existen experiencias muy disímiles con relación al funcionamiento del PAE. Estas diferencias se explican, entre otros factores, por los desiguales avances de la política de la Jornada Única en los contextos escolares. De esta manera, así como hay colegios que ya funcionan bajo esta modalidad y sus estudiantes reciben refrigerios y almuerzo todos los días, hay otras instituciones en las que los avances de la Jornada Única son parciales y, por ende, los servicios de alimentación o no están completos (no incluyen almuerzo), o no benefician a toda la población estudiantil. Para el primero de los casos, es bueno conocer lo expresado por el rector del colegio 14 de la localidad 11:

Los niños vienen y estudian por la mañana, los jóvenes de la mañana de la Media, almuerzan y siguen en su contra jornada y los de la tarde hacen lo contrario, vienen tipo 9 – 10 de la mañana, estudian la Media, hay unos que vienen desde las 8, almuerzan y continúan con su jornada escolar hasta las 6:30.

Otro asunto que es importante mencionar es el hecho de que varios maestros, estudiantes y acudientes hayan señalado que en el último año mejoraron mucho los desayunos, los almuerzos y los refrigerios que les ofrecen a los estudiantes que participan en las actividades extracurriculares. Aseguran que, paulatinamente, se han ido solucionando problemas como la falta de variedad en los menús o el mal estado de los alimentos que ocasionaba que muchos estudiantes se enfermaran. También destacaron que los menores estén recibiendo platos muy balanceados y saludables.

Es un desayuno muy equilibrado, siempre tienen cuatro productos que es la fruta, está su alimento energético que puede ser carne, pollo, queso, huevo, les dan su bebida láctea, chocolate, avena, arroz con leche, jugo o yogurt, y les dan su cereal, o pan, o un sándwich, siempre. Para mí es un desayuno muy completo (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*)

A juicio de una profesora de Educación Inicial del colegio 23 de la localidad 19, las mejoras en el servicio de alimentación se han debido, entre

otras cosas, a la buena gestión de los operadores encargados de trasladar, preparar y servir los alimentos:

Hay una veedora de Compensar que debe mirar que el alimento salga, que la comida caliente salga en el tiempo establecido, ni muy caliente ni muy fría sino a la temperatura ideal, y que los alimentos estén en adecuada preparación.

Respecto a los acudientes, varios de ellos destacaron la posibilidad que han tenido de comunicarse fluidamente con los profesores externos; así mismo, valoraron que exista una articulación entre los tiempos de las actividades y los tiempos para la alimentación de los estudiantes, ya que esto les facilita a los padres de familia el poder organizarse mejor en sus labores diarias.

El profesor de natación nos escribió por el *WhatsApp* con el siguiente mensaje: “los niños tienen que estar a las 8:30 acá en el colegio”, porque a las 8:30 él los pasa a desayunar y a las 8:45 ya tienen que estar desayunados y salen para el Centro de Interés. Llegan de natación a las 11:30, él los pasa a almorzar y que de ahí se vayan a la casa a buscar la maleta para devolverse al colegio a las 12:30. (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*)

Otro de los aspectos que tuvo una muy buena valoración por parte de las comunidades educativas fueron los refrigerios. Casi todos las personas que participaron en la consulta coincidieron al señalar que los refrigerios son ricos, nutritivos y variados, situación que ha disminuido notoriamente el desperdicio de alimentos. A diferencia de los almuerzos o los desayunos, los refrigerios sí son plenamente consumidos por los estudiantes. Con relación al acceso, varios estudiantes señalaron que en las actividades extracurriculares siempre les dan refrigerio, pero que en la jornada regular algunas veces no alcanza para todos.

Este año han mejorado los refrigerios muchísimo, o, sea nos están dando cosas saludables, balanceadas y eso. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*)

Galletas, frutos secos, ponqué, jugo, yogurt... rico. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 16, Localidad 12*)

Los chinos también se concientizaron de eso, ahora sí se los comen, ya no empiezan a botarlos. (*Acudiente H, Est. Primaria, Colegio 20, Localidad 18*)

En este punto es importante traer a colación las experiencias de los niños y niñas de la Educación Inicial quienes, según se lee en los informes de los talleres, hablaban con felicidad sobre los alimentos que les ofrecen sus maestros: “una bolsita de yogurt, un postre y unas uvas” (*Niño, Educación Inicial, Colegio 12, Localidad 9*). Quienes desarrollaron los talleres con los niños también destacaron la puntualidad del camión del PAE, así como la labor de la orientadora a la hora de recibir y repartir los refrigerios.

Alrededor del PAE, las comunidades educativas han desarrollado diferentes experiencias innovadoras que vale la pena destacar. En algunos colegios, los profesores han tratado de vincular a los acudientes para que estén más pendientes de la alimentación de sus hijos y los ayuden a tomar conciencia sobre el desperdicio de alimentos. Así mismo, en el colegio 16 de la localidad 12, algunos acudientes se han organizado para hacerle control y seguimiento al servicio de alimentación escolar: “lo del seguimiento es verdad, porque yo participé, nos poníamos las batas y veníamos a ver cómo era la comida de los niños” (*Acudiente M, Est. Primaria*).

Por su parte, las maestras de Educación Inicial del colegio 9 de la localidad 8 modificaron la forma como le sirven los alimentos a los niños, con el fin de que ellos puedan recibir sus alimentos cuando ya están sentados y así se eviten perder tiempo en las filas.

[Los niños] no pasan por la línea sino son servidos ya en la mesa, se sientan y consumen el alimento. Se han tratado de disminuir las porciones, nosotros ya pusimos la queja y una de las compañeras que está en el Comité de Comedor ha informado sobre la pérdida de consumo de los alimentos y también hemos tratado de hacer más conciencia con los padres para la alimentación sana y todo eso, pues también para que no se vea el desperdicio en las familias.

También es importante conocer las experiencias con relación al PAE en los colegios rurales de la ciudad. En el colegio 25 de la localidad 20, los maestros valoraron que los estudiantes siempre reciban comida caliente, teniendo en cuenta las condiciones climáticas de dicha localidad. Así mismo, rescataron la red de servicios que tienen a su disposición sin importar que el colegio se encuentre a tres horas del casco urbano de la ciudad: "La alimentación escolar es perfecta, su desayuno, su comida caliente, desayuno, almuerzo, su transporte escolar. Mire, tenemos el servicio, el de salud, mal que bien se llama e inmediatamente se acercan los paramédicos" (*Maestro, Secundaria*).

***Experiencias negativas.*** Más allá del consensuado respaldo al PAE, en ciertos colegios sus comunidades compartieron algunas inconformidades relacionadas con el funcionamiento de este programa. Muchos estudiantes señalaron que los almuerzos y los desayunos no siempre están ricos; los de 5° manifestaron que casi nunca les gustan las ensaladas ni los granos. Otros estudiantes, al igual que unos acudientes, señalaron que es frecuente que los alimentos no estén bien cocinados o que estén descompuestos (las frutas suelen estar o muy verdes o muy maduras), que hay muy poca variedad en las frutas y que, en ocasiones, les sirven agua en vez de jugo. Solo en un colegio, los estudiantes señalaron que los platos en los que les sirven la comida suelen estar sucios. Veamos algunos relatos:

A veces las bandejas quedan mal lavadas y se ven los residuos de la comida, o el agua con que la lavan huele mal. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 7, Localidad 7*)

Una vez trajeron unos refrigerios a mi salón y literalmente salieron solo 5 peras buenas, de resto estaban dañadas. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

Es que tampoco lo ponen tan atractivo [al desayuno], ponen una papa fría con un pedazo de queso. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 22, Localidad 19*)

Cuando dan frijoles o espinacas lo echaban a la basura todo, no les gustaba nada. (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 24, Localidad 19*)

Hay veces que les dan a los niños los frijoles duros, el arroz está crudo, las ensaladas que les dan... se supone que debe ser algo balanceado. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 16, Localidad 12*)

Con relación a la problemática del desperdicio de comida, algunos maestros dijeron que este fenómeno se presenta por razones como la repetición de un mismo menú o alimento en muy poco tiempo (“ellos se cansan, al tercer día ya no quieren más pera” (*Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18*)), o por las diferencias entre la comida que reciben los estudiantes en su casa y en el colegio: “a ellos en la casa nunca se les da carne en el desayuno, [en el colegio] les dan carnecita con pollo, entonces a veces es complicado” (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19*). Frente a estas situaciones, varias maestras aseguraron que es muy normal que sobren canastas enteras con alimentos y que muchas veces no saben qué hacer con ellas.

Otra de las problemáticas vinculadas con el PAE es la priorización de los alimentos a los estudiantes que participan en la Jornada Única o Extendida. Distintos testimonios hicieron alusión a esta problemática, asegurando que es muy frecuente que la comida sí alcance para los estudiantes que participan en las actividades extracurriculares más no para aquellos que están en la jornada regular. Cuando los refrigerios no alcanzan para todos, los más perjudicados son los estudiantes de la Media: “[el refrigerio] llega al colegio pero a veces para 11° como que no queda, entonces nos dan como las sobras por decirlo así”. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). La reducción en la cantidad de refrigerios puede deberse a una respuesta institucional frente al constante desperdicio de comida. Al respecto, un acudiente del colegio 7 de la localidad 7 señaló: “a mí me da pesar porque a veces uno encuentra por la calle los refrigerios botados”.

De otro lado, también se encontraron casos de estudiantes que, pese a estar realizando actividades extracurriculares, no reciben almuerzo sino solo

uno o dos refrigerios. En estos casos, son varios los llevan el almuerzo de sus casas y se lo comen en el colegio. Sin embargo, varios estudiantes, al igual que algunos acudientes, aseguraron que la comida se la tienen que comer fría porque en el colegio no les prestan los hornos microondas o porque estos están dañados. Esta situación contrasta con la presentada en el colegio 16 de la localidad 12, en el cual los estudiantes de Secundaria muchas veces rechazan el almuerzo porque se los sirven muy temprano: “hay personas que no se alimentan, por lo menos yo no almuerzo, o sea, esa no es mi hora de almuerzo porque a mí no me gusta almorzar tan temprano”.

Otra situación traída a colación por algunas maestras refiere la existencia de casos en los que los estudiantes que están en las actividades extracurriculares, reciben dos refrigerios “reforzados” como contraprestación por no recibir almuerzo o comida caliente. Las educadoras aseguraron estar en desacuerdo con esta situación porque los estudiantes necesitan estar bien alimentados para realizar tanto las actividades lúdicas como las cognitivas: “ejemplo, terminan su jornada y ahí se van a otra actividad y reciben otro refrigerio, y sin recibir un almuerzo. Pensaría que la alimentación no es suficiente, yo espero que la situación mejore” (*Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7*). En el caso de la primera infancia esta situación también es compleja porque, según las profesoras, los estudiantes están recibiendo una cantidad excesiva de alimentos:

Me parece tenaz porque ningún niño se va a comer dos refrigerios en la jornada y, sin embargo, está la veedora viendo que uno reparta y trate de que los niños se coman dos refrigerios en una jornada de 5 horas. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 11, Localidad 8*)

Una última situación que es importante destacar es la crítica a algunos operadores por no tener en cuenta los requerimientos alimenticios de algunos estudiantes a la hora de enviarles la alimentación. Estas críticas fueron compartidas por algunos padres de familia quienes señalaron que ni los colegios

ni los operadores tienen en cuenta las necesidades alimenticias de algunos estudiantes que pueden tener alergias u otras enfermedades.

Ahora tengo un inconveniente porque mi hijo sufre de alergias, entonces yo pasé todos los papeles y les dije, “¿qué posibilidad yo tengo para la comida de mi hijo?”. Yo sé que no es obligación, aclaro, pero me dijeron que Compensar no puede hacer eso porque están cocinando para no sé cuántos miles de niños y no pueden sacar tres comidas para tres niños. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 16, Localidad 12*)

**Transporte escolar.** El servicio de transporte para trasladar a los estudiantes a los distintos Centros de Interés u otras actividades en el marco de la Jornada Única o Extendida, tuvo muy buenas valoraciones por parte de las comunidades educativas. Tanto los maestros como los estudiantes y los acudientes valoraron la puntualidad de las rutas sí como el acompañamiento de los monitores. Por su parte, los docentes señalaron que, en general, no se presentan mayores inconvenientes con las rutas y que, por lo tanto, el servicio es óptimo y muy oportuno para garantizar la asistencia de los estudiantes a las actividades extracurriculares que se realizan fuera de los colegios.

Es bueno porque va la monitora y el docente acompañante, y ahora último, los profesores de la práctica también van, entonces es muy seguro. (*Maestra, Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*)

El transporte es excelente. Este año hicieron una organización también para que a los estudiantes de los Centros de Interés, digamos lunes y jueves, vayan hasta las casas y los recojan. (*Maestra, Media, Colegio 5, Localidad 6*).

En el caso del colegio 22 de la localidad 19, mientras el rector valoró positivamente el sistema de rutas, así como el funcionamiento del programa “Al Colegio en Bici”, algunos estudiantes señalaron que es muy oportuno que las rutas los esperen mientras realizan las actividades ya que, en los casos en que los sorprende la lluvia, pueden ir a los buses para evitar mojarse.

Sobre la política para el transporte escolar, el DILE de Teusaquillo señaló que desde la SED se ofrecen todas las garantías para que los estudiantes se



puedan trasladar de forma segura. Por su parte, su par de la localidad de Chapinero se refirió a los problemas de movilidad en el traslado entre los colegios y los establecimientos donde se desarrollan los Centros de Interés, asegurando que son problemáticas estructurales de la ciudad que no dependen de la SED.

Algunas de las críticas que recibió el sistema de transporte escolar tienen relación con los colegios a los que aún no les han asignado las rutas, situación que ha impedido el inicio normal de las actividades de la Jornada Única. En colegios como el 15 de la localidad 12 o el 1 de la localidad 3, sus comunidades se quejaron por esta situación y aseguraron que aún no tienen certeza de cuándo les mandarían las rutas para poder comenzar las actividades: “no se sabe cuándo vamos a empezar porque no han llegado los buses. [...] Cada semana nos dicen “la otra semana”, y pasa otra semana y entonces nos dicen “la otra semana” y así” (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 1, Localidad 3*). De otro lado, en el colegio 7 de la localidad 7 una acudiente señaló que cuando no llegan algunas rutas, a los estudiantes los “embuten” en otros buses sin respetar la norma que señala que cada niño debe ocupar un puesto.

Por su parte, una maestra de Media de este mismo colegio señaló que los profesores que acompañan a los estudiantes a las actividades extracurriculares en lugares externos a los colegios, se encuentran molestos porque no les están pagando las horas que ocupan en el traslado a los distintos escenarios:

A los profesores que hacen acompañamiento de ruta, por ejemplo, con los niños que van a natación, les dicen, “bueno profe, yo le pago la hora o la hora y Media que usted está allá acompañando al niño, pero yo no le voy a pagar la hora que usted los acompaña en el bus de ida y la hora en que usted los acompaña en el bus de regreso”.

#### Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

En este capítulo se analizan los componentes de la política escolar para la promoción de la inclusión en los contextos escolares. Las acciones establecidas por la administración distrital contemplan la generación de ambientes de aprendizaje que promuevan “la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas” (SED, 2017, p. 96). Así mismo, con el objetivo de fortalecer la atención diferencial y reducir la discriminación, se proyectaron acciones como el acompañamiento curricular y pedagógico a las comunidades, la revisión de los modelos educativos flexibles a fin de favorecer los procesos de aprendizaje de la población en extraedad, la dotación de infraestructura educativa, y la promoción y el reconocimiento de las prácticas inclusivas en los contextos escolares. En la siguiente tabla se presentan las categorías de análisis del eje 4, así como los correspondientes focos de indagación utilizados en los diálogos con las comunidades educativas.

**Tabla 10.** Categorías Eje Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

<b>CATEGORÍA</b>	<b>FOCOS DE INDAGACIÓN</b>
Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto	Situación de los estudiantes y de las familias víctimas de desplazamiento forzado Estrategias de inclusión a estudiantes con discapacidades cognitivas, físicas o sensoriales. Estrategias de inclusión a estudiantes indígenas, afrocolombianos y LGBTI.
Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos	Experiencias con el programa “Volver a la Escuela”

**Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto.** La indagación por las prácticas a favor de la atención y la inclusión de la población diversa y vulnerable dejó al descubierto valiosas experiencias impulsadas por las comunidades educativas, las cuales están

encaminadas a fortalecer la tolerancia y la sana convivencia en los colegios. Si bien en el PSE se estableció el énfasis en la población víctima del conflicto armado, lo cierto es que, como se verá a continuación, este es un tema secundario para las comunidades educativas. Por el contrario, temáticas como la atención integral a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la promoción del respeto a la diversidad sexual y étnica, y la atención a la población venezolana que ha llegado a Bogotá, son temáticas vigentes y prioritarias en la agenda de los colegios. A continuación se presentan los resultados del análisis para cada una de estas temáticas.

***Familias víctimas de desplazamiento forzado.*** Como se anotaba recién, la gran mayoría de los actores de las comunidades educativas desconocen si en su colegio hay estudiantes o familias víctimas de la violencia, pese a que es muy probable que así sea. Factores como la desconfianza y el miedo influyen en la decisión de las familias a la hora de invisibilizarse tanto en los contextos escolares como en los barriales. Irónicamente, cuando se le preguntaba a los estudiantes —e inclusive a algunos maestros— si en su colegio habían víctimas o desplazados, muchos respondieron que sí, que todos los días llegaba gente proveniente de Venezuela.

Quienes suelen estar más al más tanto sobre la llegada y la atención a los estudiantes víctimas de la violencia son los rectores y los equipos de orientación escolar. Algunos de ellos señalaron que muchos de los estudiantes que tienen esa condición son indígenas y afrocolombianos; algunos de estos menores se sospecha que son hijos de desmovilizados de la guerrilla o de los paramilitares, no obstante, los colegios no cuentan con herramientas para conocer a profundidad la historia o la proveniencia de cada estudiante.

El colegio atiende niños y niñas afrodescendientes que llegan desde el Chocó o el Cauca, y son referidos por organizaciones o líderes sociales que identifican sus necesidades y los llevan al colegio para que allí se matriculen. (*Rector, Colegio 13, Localidad 10*)

No es fácilmente identificable, pues ni siquiera a través de la base de matrícula se determina si los estudiantes son o no desplazados o víctimas. Ello es positivo pues se evita revictimizar. (*Rector, Colegio 14, Localidad 11*)

Respecto a esta idea de evitar la revictimización de los estudiantes, el DILE de Teusaquillo aseguró que en su localidad se han implementado varios programas con hijos de reinsertados y de reincorporados, en los cuales siempre se ha considerado que no es pertinente el reconocimiento abierto de la situación de estos menores. Este funcionario también destacó el rol de los orientadores escolares por ser las personas encargadas de remitir y de atender a estas poblaciones, según los protocolos establecidos por el gobierno y por la misma SED. A partir de estas apreciaciones, es importante destacar que la política institucional esté encaminada en asegurar el acceso y la permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo.

Con relación al desconocimiento sobre la población víctima del conflicto, algunos maestros afirmaron que los únicos que manejan esa información son los rectores y los orientadores: “los docentes no [sabemos], más por seguridad de los niños y también para de pronto evitar señalamientos frente a eso” (*Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9*). Por su parte, una maestra de Media del colegio 7 aseguró que en su localidad, Bosa, en los límites con Soacha, se sabe que hay mucha población que viene de la guerrilla o de los paramilitares, pero que nadie sabe quién es quién. El caso de la localidad de Sumapaz es bien interesante ya que da cuenta de la reducción del conflicto armado en los territoriales rurales de Bogotá:

Con el conflicto, pues realmente cada vez es como menos, aquí era fuerte. Aquí digamos el tema de las víctimas del conflicto en este momento no mucho, porque terminado el conflicto armado con las FARC, como no se establecieron esos centros de paso por ser el Páramo de Sumapaz un parque, entonces disminuyó el conflicto y uno no encuentra acá, así digamos directo, directo, víctimas. (*Maestro, Secundaria, Colegio 25, Localidad 20*)

En el caso de los estudiantes, la gran mayoría afirmó que desconoce si alguno de sus compañeros es víctima de la violencia: “acá todo es como en silencio, cada quien en su cuento” (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 4, Localidad 5*). En muy pocos, los estudiantes señalaron que sí conocen a estudiantes con esta condición: “yo tengo un compañero que es víctima de la violencia del Tolima, él no empezó estudiando acá, él llegó como para 9° pero digamos de las personas que yo conozca está él y hay personas de comunidades indígenas” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*). A partir del relato de este estudiante es posible pensar que en los contextos escolares haya quienes asuman que los estudiantes indígenas son de por sí víctimas de la violencia.

En otros colegios, sus comunidades suelen hacer colectas o jornadas de donación de uniformes con el fin de regalárselos a las familias víctimas. En otros colegios, el acercamiento a las realidades del conflicto armado se da en las clases de Sociales y en la realización de jornadas pedagógicas a sitios como el Claustro de San Agustín, a donde fueron llevados los estudiantes de 9° del colegio 7 de la localidad 7 con el fin de que conocieran la exposición “El Testigo” del fotógrafo Jesús Abad Colorado.

***Estrategias de inclusión a estudiantes con discapacidad.*** Como se anotaba recién, la atención a la población con NEE es un asunto prioritario tanto para las comunidades educativas como para la misma SED. En el diálogo con las comunidades educativas quedaron al descubierto realidades muy disímiles frente a la atención y la integración de los estudiantes con estas condiciones. En varios relatos, así mismo, se hizo manifiesto el acompañamiento efectivo y oportuno de la SED, así como los esfuerzos que se han realizado para mejorar la infraestructura y la dotación pedagógica en beneficio de estos menores.

*Experiencias positivas.* Independiente de si se cuenta o no con el apoyo de entidades externas, las comunidades educativas han venido desarrollando novedosas iniciativas para dar solución a los problemas que más aquejan a la población con NEE, a saber, las dificultades en los procesos de aprendizaje, la integración con los otros estudiantes, el bullying, la falta de compromiso de los padres de familia, entre otros. De esas iniciativas, se destacan las siguientes:

Colegio 20, Localidad 18. Una de las líneas de profundización de la Media le permite a los estudiantes, con el apoyo del SENA, participar en un proyecto de inclusión en el cual acompañan a niños con NEE de su mismo colegio y les diseñan implementos que les permiten integrarse mejor: “mi proyecto es una férula para una niña con parálisis cerebral”. (*Estudiante H, Grado 11°*). Otra experiencia fue referida por una maestra de Media quien celebró que en el colegio ya hayan podido graduar a dos chicos con Asperger que pertenecen a una misma familia. De otro lado, una madre de familia aseguró que, como respuesta al bullying que recibió su hija por tener una discapacidad en la mano, el colegio la invitó a un programa especial para la integración de los niños con NEE: “a ella los jueves y los viernes la sacan y le dan actividades. Hay más niños con diferentes cosas, y sí han venido como trabajando más en concientizar a la otra persona para que, aunque tú seas diferente, todos son iguales”.

Colegio 7, Localidad 7. Los orientadores trabajan articuladamente con los profesores y les entregan planes de acompañamiento de cada uno de los estudiantes con NEE. Además de esto, las maestras de Educación Inicial y las orientadoras hacen sensibilizaciones en los salones cada vez que llega un nuevo estudiante con necesidades especiales. Sumado a esto, el colegio ha realizado algunas charlas a los acudientes sobre la integración y la sexualidad en la población con discapacidad.

Colegio 14, Localidad 11. Desde hace dos años los profesores y los orientadores vienen implementando una estrategia para el reconocimiento temprano de los estudiantes con talentos excepcionales.

Colegio 22, Localidad 19. A las personas que tienen alguna discapacidad mental les ofrecen una clase denominada “Procesos Básicos”. Esta clase es dada por un profesor especializado y en ella se reúnen los estudiantes de las jornadas mañana y tarde.

Colegio 6, Localidad 7. La comunidad lleva varios años especializándose en la atención a niños y jóvenes con baja visión. Además cuentan con personal especializado que los acompaña.

Colegio 25, Localidad 20 (Rural). Algunos profesores hicieron alusión a la implementación del lenguaje de señas como una estrategia para mejorar la comunicación con los estudiantes con NEE.

A propósito de estas experiencias, llama la atención el reconocimiento mutuo que existe entre los estudiantes y los maestros respecto al acompañamiento y la solidaridad con la población con NEE. Mientras una estudiante de Primaria del colegio 1 de la localidad 3 aseguró que a sus compañeros “el profesor les ayuda, les pasa los libros, los lee, los soluciona”, una maestra de Secundaria del colegio 6 de la localidad 7 señaló que: “sí siento que ha habido solidaridad de parte de los compañeros, de los estudiantes hacia ese compañerito con condición especial”.

*Formación para los maestros.* Si bien los maestros han logrado sacar adelante iniciativas como las referidas previamente, lo cierto es que muchos de ellos se sienten preocupados por la falta de capacitaciones sobre el manejo de los estudiantes con NEE; esto, teniendo en cuenta que la política educativa obliga a los colegios a recibir a los estudiantes con cualquier tipo de enfermedad

o de discapacidad. Frente a esta coyuntura, y teniendo en cuenta que los profesionales externos que apoyan a los colegios no alcanzan a cubrir toda la población con NEE, los maestros llamaron la atención sobre la importancia de que empiecen a formarlos en temáticas a favor de la inclusión escolar y del desarrollo académico, pedagógico y emocional de estos estudiantes. Veamos algunos relatos:

En transición, una compañera [tiene un caso de] autismo espectral, entonces uno queda como ¿qué es un autismo espectral? (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*)

Empezaron a mandar de todo, absolutamente de todo, niños con parálisis cerebral, niños que hay que cambiarles el pañal... entonces llega un momento que uno dice “oiga el profesor nunca ha estado capacitado para eso”. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*)

¿Cómo dejas 40 estudiantes para ir a resolver un problema? Y la ley te obliga a que tú tienes que ser el respondiente, pero también te obliga a que esos 40 que se quedaron en el salón, también dependen de ti. (*Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9*)

Respecto a la problemática del envío apresurado de los estudiantes con NEE a los colegios, sin que las comunidades educativas tengan mayor información sobre las condiciones del menor y de su entorno, el DILE de Teusaquillo aseguró que últimamente se ha venido trabajando en el acompañamiento a los menores y a sus familias antes de autorizar su ingreso a las instituciones educativas: “ahorita puede que demore un mes pero eso incluye unas visitas, una revisión al núcleo familiar, una evaluación para que haya un resultado y poder decir: “mire, el mejor espacio para él es este””.

*Acompañamiento externo.* Como se comentaba recién, el acompañamiento pedagógico que han recibido los colegios para apoyar los programas de inclusión ha sido muy bien valorado por la mayoría de las comunidades educativas. De un lado, los rectores valoraron positivamente la presencia en los colegios de profesionales especializados enviados por la SED,



como educadores especiales, trabajadoras sociales o enfermeras, los cuales se destacan por sus buenas relaciones con los maestros del colegio y por su compromiso con los estudiantes.

De otro lado, los maestros señalaron que ha sido fundamental la política de acompañamiento ya que les ha permitido establecer relaciones de cooperación con los docentes de apoyo, quienes suelen apoyarlos en actividades a favor de los estudiantes con NEE, como por ejemplo la elaboración de diagnósticos, la construcción de estrategias para el mejoramiento académico y la realización de actividades lúdicas y pedagógicas en favor de la integración de estos estudiantes. Los maestros asimismo rescataron las buenas relaciones de trabajo que han construido con los docentes de apoyo. Veamos algunos testimonios:

Uno tiene como esa posibilidad de encuentro y de diálogo con el profesional de tiflogía donde nos dicen “bueno, este chico tiene tal diagnóstico, estas son las condiciones, la idea es flexibilizar tu asignatura para que él pueda cumplir con ciertas metas”. *(Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7)*

Hay trabajadoras sociales que implementan algunos programas para ellos dependiendo la dificultad de discapacidad que tienen, entonces les hacen talleres, a veces los sacan del salón y les hacen talleres afuera, otro tiempo están en el salón pero les mandan actividades. *(Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7)*

Hay niños en sillas de ruedas que no se pueden trasladar solos, hay niños con Síndrome de Down muy avanzado, entonces [las enfermeras] los tienen que trastear para aquí y para allá, o sea, siempre los están ayudando en otras actividades. *(Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7)*

Ellos [los docentes de apoyo] se integran en todo, en Jornada Extendida van a los deportes, van a danzas, a las salidas pedagógicas. *(Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7)*

Un elemento que es muy importante destacar es el hecho de que la política de acompañamiento para la inclusión también esté beneficiando a los estudiantes de zonas rurales tan alejadas como es el caso del colegio 25 de la localidad 20. Al respecto, un maestro de Secundaria de esta institución aseguró

que “hay un equipo de orientación, está la compañera de lenguaje de señas, la educadora especial, la orientadora, son tres profesionales que están ahí para atender todas las dificultades que tendríamos que ver con discapacidad”.

La crítica más reiterada a la política de acompañamientos es la poca cantidad de profesionales de apoyo con relación al número de estudiantes con NEE. Ante esta problemática, varios maestros señalaron que los docentes de apoyo no dan abasto para cubrir a todos los estudiantes, e inclusive muchos de ellos nunca van a las sedes pequeñas de los colegios porque todo el tiempo se les va en el trabajo en la sede principal.

El colegio tiene dos educadoras especiales en la mañana y dos en la tarde, una para Primaria y otra para Secundaria. Aunque creemos que no da abasto porque el colegio en este momento tiene más o menos cien niños de inclusión. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7)*

Ante este panorama, los maestros reiteraron el llamado a la SED para que aumente considerablemente el número de profesionales de apoyo. Otra problemática traída a colación por algunos rectores y profesores, son las dificultades contractuales para garantizar la presencia oportuna y permanente de los acompañamientos. En varios colegios ha sido muy demorada la llegada de estos profesionales, situación que es muy grave si se tiene en cuenta el rol tan importante que juegan en cuanto el acompañamiento a los estudiantes y a los profesores. En otros colegios, el problema ha sido la constante rotación de estos profesionales ya que influye directamente en los procesos construidos con los estudiantes: “como cambiaron la profesional, la que llegó hasta ahora está empezando a conocer los niños y a mirar el diagnóstico, le falta reunirse con nosotros” *(Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9)*.

Un último punto que es importante abordar es el hecho de que los docentes de apoyo no puedan tratar ni hacer intervenciones a los niños con NEE si estos no se encuentran debidamente diagnosticados. Frente a esto, el DILE

de Teusaquillo afirmó que desde la SED se han venido mejorando los procesos para la elaboración temprana de estos diagnósticos. La DILE de Chapinero, por su parte, señaló que, como consecuencia de la negligencia de los padres de familia, las entidades no cuentan con la suficiente información para la elaboración de los diagnósticos. No obstante, apuntó que recientemente se firmó un convenio con la Universidad Nacional para que expertos psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales de esta universidad, apliquen las pruebas a los estudiantes.

Sobre esta temática, una docente de Media del colegio 7 de la localidad 7 aseguró que en su colegio se vienen implementando los Planes Individuales de Ajuste Razonal (PIAR), los cuales son construidos por los educadores especiales con base en los diagnósticos médicos de los estudiantes con NEE. En los PIAR la educadora especial identifica las habilidades que está en condiciones de desarrollar el estudiante para que, seguidamente, los maestros de cada área puedan identificar qué actividades pueden llevar a cabo con el menor.

La educadora especial dice “él solamente puede transcribir”, entonces ya el de Español se ubica y dice “ah bueno, entonces al niño yo no lo puedo poner a que interprete o haga tal cosa”. Y en matemáticas dicen “el niño solamente llega hasta sumar”, entonces el profe de matemáticas tiene que adaptarle según hasta esos parámetros.

*Infraestructura y dotación.* La realización de obras de infraestructura que faciliten la movilidad de las comunidades educativas con NEE es una prioridad en la política educativa distrital y así lo corroboraron los relatos de rectores, maestros y estudiantes. Así mismo, en algunos casos, los actores referenciaron casos en los que la infraestructura del colegio ha sido adaptada con barandas o rampas, por ejemplo, con el fin de facilitar el tránsito por el colegio de los estudiantes que tienen movilidad reducida. También hay casos en los que las comunidades refieren el uso de material pedagógico especializado por parte de

los estudiantes con NEE, con el que se busca fortalecer sus procesos de aprendizaje. En algunas ocasiones, este material hace parte de los implementos utilizados por los profesionales de apoyo que acompañan a los colegios. De otro lado, en los casos en los que la infraestructura para la inclusión solo se encuentra en la sede principal de los colegios, la SED hace las gestiones para garantizar que todos los estudiantes con NEE sean recibidos en estas sedes y no en las Secundarias. Veamos algunos testimonios.

En enfermería hay un baño, ya se hizo la adaptación y ese baño es para los niños con discapacidad, entonces a ese baño ya se le pusieron las barandas. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7)*

En la mañana tenemos tiflogía que son los chicos que son ciegos, entonces, para el manejo con ellos está la profesional y tiene todo el cuento, tiene los instrumentos, las maquinitas para hacer todo en braille, muy bonito. *(Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7)*

Para el manejo de las sillas de ruedas, hay rampas, entonces no hay problema, tú subes por las rampas con los niños y pasas el puente. Para ir al comedor no hay rampa para bajar pero los vigilantes tienen llaves de esas puertas, entonces cuando vienen niños de necesidades educativas, ellos no pasan por el puente sino que pasan por abajo. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7)*

A ella le dan un libro para que lea y haga planas y para que aprenda más a conocer las letras. *(Estudiante M, Grado 5°, Colegio 1, Localidad 3)*

En el diálogo con las comunidades quedaron al descubierto los casos de los colegios 5 de la localidad 6 y 11 de la localidad 9, en donde sus comunidades se quejaron por algunos problemas de infraestructura que afectan a los estudiantes con NEE. En el primer colegio, los estudiantes de Media mencionaron el caso de una niña con movilidad reducida la que le cuesta subir las escaleras; estos estudiantes confían que la nueva sede de su colegio que está próxima a ser entregada, contará con rampas para el acceso a todos los edificios. En el caso del segundo colegio, una maestra de Media señaló: “no hay digamos un ascensor, no hay una rampa, al niño le toca subir escaleras, tres pisos, dos pisos, lo que él necesite, o sea, a mí se me hace muy tenaz, no hay la logística”.

De otro lado, es importante señalar que en varias instituciones los maestros hicieron el llamado a la SED para que mejore la dotación de material especializado para la atención a la población con NEE.

*Estrategias de inclusión a la diversidad sexual y étnica.* La reducción considerable de los conflictos y el hostigamiento contra las minorías étnicas o sexuales, es una de las afirmaciones más repetidas por las comunidades educativas cuando se les pregunta por el estado de la convivencia escolar dentro de los colegios. Muchos rectores, profesores y estudiantes aseguraron que cada vez hay más tolerancia dentro de los contextos escolares y que, si bien se siguen presentando casos de matoneo, estos no están motivados por el sexo, la raza, la religión o la nacionalidad de los individuos. Los acudientes, por su parte, señalaron que sí conocen muchos casos de discriminación y de matoneo escolar contra algunos estudiantes y que todavía son muy comunes las peleas y los hostigamientos afuera del colegio. De todas maneras, más allá de que si es posible que haya habido una reducción de los casos de matoneo contra las minorías, algunos relatos evidencian que en varios colegios todavía se presentan situaciones muy críticas al respecto.

Con relación al acompañamiento pedagógico que han recibido las comunidades educativas para la reducción de los conflictos, las opiniones estuvieron divididas. En colegios como el 13 de la localidad 11, por ejemplo, el rector aseguró que tanto la SED como la Dirección Local de Educación han acompañado a su colegio en procesos a favor del reconocimiento de los derechos de la población LGBTI. De otro lado, en colegios como el 23 de la localidad 19, las maestras aseguraron que como tal no conocen de estrategias específicas de la SED o del colegio que promuevan la inclusión escolar. Sobre esta temática, llama mucho la atención lo señalado por un estudiante de Media del colegio 20 de la localidad 18 quien señaló que no son necesarias las capacitaciones porque “eso se ha inculcado mucho entre nosotros, [...] nosotros

mismos somos capaces de entender que esa persona es igual a nosotros y no tiene ninguna diferencia”.

En lo que tiene que ver específicamente con la población LGBTI, tanto los maestros como los estudiantes coincidieron al señalar que cada vez hay más tolerancia y aceptación de esta población; también señalaron que es muy evidente que los estudiantes cada vez son más abiertos de mente y que, por esto mismo, cada vez hay menos burlas hacia dichas minorías. Asimismo afirmaron que en los últimos años ha aumentado notoriamente la cantidad de estudiantes que han vivenciado abiertamente su condición sexual. Veamos algunos relatos:

*Yo soy gay y el respeto en el colegio ya es demasiado. (Estudiante H, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6)*

*No se nos hace raro una persona homosexual o heterosexual, son la misma persona, son lo mismo. (Estudiante M, Grado 9°, Colegio 3, Localidad 5)*

Otro asunto muy importante traído a colación por estudiantes del colegio 7 de la localidad 7 es el hecho de que los estudiantes consideren que en el colegio cada vez les respetan más su derecho al libre desarrollo de la personalidad. Mientras que una estudiante aseguró que está feliz porque la dejan pintarse el pelo y usar extensiones, una maestra de Media señaló que han tenido estudiantes transexuales y que el colegio les da la libertad de elegir si quieren usar el uniforme masculino o el femenino. Si bien estos avances son muy importantes, aún hay colegios en donde se presentan casos de hostigamiento a los estudiantes LGBTI —“Los compañeros del mismo sexo le dicen que se comporte como un hombre, que no sea marica”— *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4).*

En el caso de la población afrocolombiana, muchos estudiantes aseguraron que son continuos los chistes y las agresiones “en juego” contra estas poblaciones. Algunos profesores confirmaron esta situación y además agregaron que a los estudiantes afrocolombianos no les gusta que en las clases

se toquen temas relacionados con su etnia ya que la ocasión es aprovechada por otros compañeros para hacerles burlas.

Mi mejor amiga también es negrita y a ella le dicen un poconón de cosas y le pegan. Algunas veces los niños son racistas porque son blancos y no quieren a la otra gente. *(Estudiante M, Grado 5°, Colegio 3, Localidad 5)*

En mi salón hay una muchacha que es negra y ella es de las primeras personas que no le gusta que salga un tema como esos, muchas veces ha regañado a muchos estudiantes porque sale un tema X o algo así. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18)*

Con relación al acompañamiento pedagógico, la única experiencia al respecto se presentó en la localidad de Suba en donde la SED ha venido acompañando a algunos colegios en el desarrollo de estrategias para la integración de la población afro e indígena, aprovechando la presencia del Cabildo Indígena Muisca de esa localidad. En otros colegios, pese a no contar con el acompañamiento externo, los maestros han implementado algunas estrategias a favor de la integración de los estudiantes afrocolombianos, las cuales buscan resaltar el aporte de sus culturas a la historia de la nación.

Nosotros tenemos una parte que es todo lo del folclor y ellos son los que hacen eso, entonces les gusta mucho el baile y la danza. *(Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7)*

Una abuelita de uno de ellos vino a una clase de Matemáticas a trabajar algo como de trenzados. Entonces todos estaban disque haciendo trenzas y eso como que ha hecho que conozcamos más su cultura. *(Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7)*

Es importante mencionar que la gran mayoría de colegios cuentan con proyectos o iniciativas a favor de la reducción de los conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar. Algunas de estas acciones son impulsadas desde el Comité de Convivencia o desde el equipo de Orientación, otras hacen parte del proyecto de conciliación escolar Hermes o hacen parte de las acciones implementadas en el marco de la Cátedra de la Paz.

**Población venezolana.** Sin duda la categoría emergente más relevante de este análisis es la masiva presencia de estudiantes venezolanos en los colegios del Distrito. Si bien este fenómeno no aparece referenciado en el PSE, es importante abordarlo debido a su magnitud y a su relevancia en los contextos escolares. El primer hecho que es significativo para destacar es el esfuerzo articulado entre la SED y los colegios para garantizar plenamente el derecho a la educación de estas poblaciones. Ligado a esto, distintos actores señalaron que la integración de estos estudiantes ha sido muy positiva gracias a que su difícil situación ha generado mucha solidaridad y mucha empatía entre la comunidad educativa: “él aquí es muy aceptado porque él es LGBTI pero también es de un país extranjero, digamos que tiene una muy buena conducta y es muy amable con todas las personas, tiene una convivencia muy tranquila y sana”. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4*). En otros colegios, sin embargo, algunos estudiantes aseguraron que sí se han presentado casos de matoneo o de hostigamiento contra los estudiantes venezolanos.

En los cursos a veces no los aceptan y tratan de hacerles la vida imposible. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*)

Los niños molestan a la venezolana y le dicen “la veneca”. (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 3, Localidad 5*)

Hay venezolanos que son bien y hay otros que son ya como muy groseros y piensan que ellos vienen a mandar aquí también. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 4, Localidad 5*)

El segundo hecho para resaltar son los esfuerzos de los maestros para lidiar con los bajos niveles de escolaridad de la mayoría de los estudiantes venezolanos. Frente a esta situación, los colegios se han organizado para diseñar estrategias pedagógicas y planes de mejoramiento que permitan la nivelación de estos menores. Sin embargo, se han encontrado con problemas como la alta vulnerabilidad de las familias y el hecho de que constantemente estén cambiando de residencia.



En mi colegio hay niños que no tienen donde dormir, no tienen qué comer y entonces uno, ¿cómo mide a un estudiante cognitivamente frente a unas circunstancias que son totalmente negativas todos los días? (*Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9*)

Son una población muy fluctuante, ellos se matriculan un mes y al otro mes no vuelven y las condiciones económicas son muy difíciles, entonces para ellos comprar un uniforme es muy complicado. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*)

El tercer y último hecho son los conflictos que se han registrado con los padres de familia venezolanos tanto en los colegios como en los barrios. Algunos estudiantes señalaron que la discriminación y el resentimiento es mucho más evidente en los padres de familia que en los estudiantes, con quienes se presentan muchas discusiones a la entrada y a la salida del colegio. En el colegio 2 de la localidad 4, por ejemplo, unos estudiantes dijeron que los papás venezolanos chocan mucho con los papás colombianos y con el mismo personal del colegio: “una vez que yo llegué tarde al colegio, había un señor venezolano que dijo: “¡ah claro! como soy venezolano no me van a dejar entrar al niño a estudiar, esto es una falta de tolerancia, ustedes solo quieren excluirnos””.

**Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos.** Como una estrategia para reducir la segregación social y los niveles de analfabetismo, en el PSE también se establecieron acciones para incluir dentro de la oferta educativa de la ciudad a la población que se encuentra desescolarizada. Como complemento a esta iniciativa, también se proyectó la unificación de distintas estrategias en los contextos escolares para garantizar que las comunidades educativas, en los entornos rurales y urbanos, en modalidad presencial o virtual, cuenten con modelos educativos flexibles (SED, 2017, p. 99). El diálogo con las comunidades educativas evidenció que actualmente están funcionando en los colegios programas para la formación académica de adultos y el programa de aceleración escolar “Volver a la Escuela”.

Con relación a la formación para adultos, las comunidades valoraron que desde la administración distrital se le esté dando la oportunidad a muchos adultos de retomar sus estudios, ya sea en la jornada nocturna o los fines de semana: “la abuelita de Nicolás... yo no sé si sería ese programa pero ella se graduó hace como tres años” (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). Quienes conocen estos espacios, incluidos varios acudientes, señalaron que la convivencia es muy positiva, así como la asistencia y la participación de los adultos. El rector del colegio 13 de la localidad 10, por ejemplo, señaló que la jornada de fin de semana ha sido muy productiva ya que ha permitido el acercamiento a la institución de muchos padres de familia y de otras personas que habitan en el entorno escolar.

De otro lado, en el colegio 20 de la localidad 18 algunos estudiantes de la Media aseguraron que los programas de alfabetización que se realizan los fines de semana han sido muy positivos porque le han permitido a muchos acudientes terminar su bachillerato. Asimismo señalaron que algunos de estos programas son dinamizados por el SENA y que allí utilizan mucho herramientas como el *Excell*. En el caso del colegio 2 de la localidad 4, el contralor estudiantil aseguró que estuvo visitando la jornada nocturna con el fin de informarle a los estudiantes su plan de gobierno, de cara a las elecciones del gobierno escolar: “hay mucha gente que está interesada en terminar su estudio para dejar una huella acá en el mundo”, agregó. Más adelante señaló que: “a ninguno se le niega la matrícula, puede tener 70, 65 años, pero si tiene las ganas de estudiar, se le acepta y se le hace la matrícula”.

En el caso de Teusaquillo, el DILE de esta localidad señaló que el colegio Manuela Beltrán cuenta con jornada nocturna y que en este espacio se ha venido realizando la mesa local de entornos escolares, en la que se definen estrategias entre varias instituciones del Distrito (SED, Secretaría de Integración Social,

Secretaría de Seguridad y Policía) con el fin de garantizar la seguridad de los estudiantes de esta jornada académica.

De otro lado, el caso del colegio 25 de la localidad 20 es bien llamativo ya que los mismos docentes, aprovechando que residen en el colegio de lunes a viernes, se organizaron para ofrecerles programas académicos a los padres de familia y vecinos del sector. Por solicitud de los papás, las clases dejaron de realizarse los fines de semana y ahora se llevan a cabo los martes y miércoles de 6 a 10 de la noche.

Yo les dicto Sociales el martes, Edison les dicta Matemáticas e Inglés los martes, el otro compañero dicta el miércoles Español y algo más. Una compañera dicta Biología y Química los miércoles, y hay otra que dicta en Informática, Política... y dictan Artes Plásticas un poquito y ahí les hacen algo de educación física, un remiendito ahí. (*Maestro, 9, Colegio 25, Localidad 20*)

En lo que concierne al programa de aceleración Volver a la Escuela, los maestros en cuyos colegios se está implementando esta iniciativa aseguraron que los resultados no son los mejores porque sigue siendo muy problemático el ingreso a los cursos de estudiantes mayores que han estado mucho tiempo desescolarizados. La presencia de estos jóvenes en las aulas, aseguran los profesores, afecta la convivencia escolar, altera el comportamiento de los otros estudiantes y, por ende, incide en el desarrollo normal de la clase.

Esos niños vienen con problemáticas bien serias y todo el mundo se queja de ellos cuando pasan a sexto, a cuarto o a quinto... De todos modos, veo que también falta apoyo de los sociólogos, de los psicopedagogos. (*Maestra, Media, Colegio 5, Localidad 6*)

Si el curso tiene niños entre 10 y 11 años y llega uno de 15 pues lógicamente es más difícil para el niño que llegó en extra edad porque empieza “ay es que son muy infantiles” y ellos tratan de hacerse lejitos o tratan de buscar los más grandes para hacer su grupo. (*Maestra, Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*)

Es para destacar que el programa esté haciendo presencia en los colegios rurales como el 24 de la localidad 19, en donde algunos profesores aseguraron que ha sido muy positiva la experiencia de “recuperar” estudiantes. De todas maneras, es importante resaltar el llamado de algunos maestros para que la SED esté más pendiente de acompañar este tipo de iniciativas, las cuales, pese a ser muy pertinentes en los contextos escolares, no están contando con el apoyo institucional necesario para que los profesores puedan integrar plenamente a estos jóvenes en extraedad sin afectar la formación de los otros estudiantes.

### **Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes**

El quinto eje sobre el que se estructura la apuesta para mejorar la calidad educativa en el Distrito Capital es el reconocimiento a la labor realizada por los maestros. Esta apuesta se sustenta en la premisa que señala que los estudiantes van a tener una mejor educación si sus maestros desarrollan prácticas innovadoras en el aula. La política de reconocimiento contempla, en primer lugar, la apertura de un programa de formación que contempla apoyos a los maestros según su nivel de profesionalización (normalistas, licenciados, especialistas, magísteres y doctores).

En segundo lugar, como complemento a la política de reconocimiento, desde la SED se proyectó también la generación de espacios de encuentro en los que los maestros puedan compartir sus prácticas más innovadoras y potenciar sus aprendizajes. Estos espacios de encuentro hacen parte de la “Red de Innovación de Maestros” con la que se busca que los profesores cuenten con recursos para dar a conocer o difundir sus experiencias más significativas. Los focos de indagación que se utilizaron para cada una de estas categorías de análisis, son presentados en la siguiente tabla:

**Tabla 11.** Categorías Eje Bogotá Reconoce a sus maestros, maestros y directivos docentes

CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Formación inicial	Experiencias de los docentes normalistas Procesos de formación pedagógica de los docentes no licenciados
Formación permanente	Acceso y permanencia en programas de formación permanente Uso de los conocimientos en beneficio de las comunidades educativas
Formación avanzada	Acceso y permanencia en programas de formación avanzada Uso de los conocimientos en beneficio de las comunidades educativas
Innovación (Eje transversal)	Redes de maestros para el intercambio de experiencias Valoración y difusión de experiencias de innovación Participación en los Centros de Innovación
Reconocimiento (Eje transversal)	Reconocimientos a la gestión pedagógica de docentes y de directivos docentes

**Formación inicial.** El primer componente del Sistema de Formación Docente se centra en la formación inicial e “incluye procesos formativos de licenciaturas para docentes normalistas, cursos de profesionalización para no licenciados y acompañamiento a los noveles” (SED, 2017, p. 103). Los resultados de la consulta a las comunidades sobre esta categoría arrojaron un desconocimiento generalizado sobre la situación de los maestros normalistas y, lógicamente, sobre los procesos de formación exclusivos para estos profesores.

El rector del colegio 13 de la localidad 10, por ejemplo, señaló que en su colegio casi todos los profesores son licenciados altamente calificados y que actualmente no hay ningún normalista. Por su parte, el rector del colegio 14 de la localidad 11 aseguró que en su colegio tampoco hay normalistas; también señaló que la SED ha ofrecido muy poco acompañamiento a los docentes que no son licenciados.

En el diálogo con los maestros, estos también aseguraron que la gran mayoría de los profesores ya cuentan con su licenciatura e inclusive varios ya

han accedido a la formación posgradual: “yo soy licenciada en pedagogía infantil tengo una especialización en lúdica educativa y tengo una maestría en educación” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*). A propósito de los maestros que son profesionales no licenciados, varios profesores aseguraron que muchos están en el magisterio como un “escampadero” mientras les sale un trabajo mejor; otros señalaron que es muy normal que no duren mucho en los colegios a los que han sido asignados.

**Formación avanzada.** La política para incentivar la formación posgradual de los maestros del Distrito se viene consolidando desde hace varias administraciones. Aparte de reconocer la labor del maestro, esta apuesta tiene como objetivo que los profesores que han sido beneficiados con el acceso a un posgrado puedan retornar a sus colegios a dinamizar distintos procesos pedagógicos y académicos en beneficio de sus comunidades educativas. El análisis sobre el acceso a la formación avanzada durante la actual administración arrojó realidades muy disímiles que van desde el apoyo pleno a los maestros hasta las dificultades o trabas para acceder a estos beneficios.

**Acceso a estudios de posgrado.** Uno de los hallazgos más relevantes sobre el acceso a la formación avanzada es sin duda el hecho de que muchos maestros del Distrito ya cuentan con al menos un estudio de posgrado terminado; independiente de si han recibido becas (de la actual administración, de la anterior o de entidades del gobierno nacional) o de si ellos mismos se han costeadado sus estudios, lo cierto es que los maestros cada vez son más conscientes de la importancia de volver a las aulas para mantenerse actualizados sobre los conocimientos pedagógicos de su interés.

La política para la formación docente recibió muy buenas valoraciones por parte de los rectores quienes agradecieron el esfuerzo de la SED y valoraron el hecho de contar en sus colegios con muchos maestros que ya cuentan con especializaciones, maestrías e inclusive doctorados. El rector del colegio 13 de

la localidad 10, por ejemplo, señaló que de la planta de docentes de su colegio, cuatro ya son doctores, quienes además también dan clases en algunas universidades. Por su parte, el rector del colegio 22 de la localidad 19 afirmó que en su colegio hay 8 profesores con doctorado quienes inclusive han tenido la oportunidad de realizar algunos intercambios académicos en el exterior: “aquí los ocho maestros que son doctores se han capacitado en Cuba, en México, en Argentina y en Colombia”. El rector del colegio 14 de la localidad 11, por su lado, aseguró que ha funcionado muy bien la estrategia de la SED de implementar los Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF) en los colegios, ya que ese ha sido el medio mediante el cual los maestros han podido señalar qué tipo de oferta académica posgradual necesitan según las particularidades de su institución.

En el caso de los maestros, como se mencionaba recién, llama la atención que ellos mismos manifiesten que gran parte de sus colegas ya cuentan con un estudio de posgrado. Algunos afirmaron que los profesores más antiguos son los que ya realizaron una especialización o una maestría, mientras que los nuevos recién están empezando a analizar la posibilidad de continuar sus estudios. Quienes se han visto beneficiados con los apoyos de la SED valoraron positivamente la posibilidad que les han dado para retornar a las universidades a continuar con su formación académica. Entre los beneficiados hay profesores de todos los niveles educativos y, así mismo, llama la atención que la gran mayoría de ellos sean mujeres.

Pude ser acreedora al 70% con las condiciones y ya terminé la maestría en el Externado. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8)*

En nuestra institución podría decir que casi un 90% tiene estudios en posgrados. *(Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7)*

En este momento hay conmigo 2 profesoras que estamos becasadas por la Secretaría, estamos cursando la maestría. *(Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19)*

Para el caso de los doctorados, algunos maestros trajeron a colación las dificultades que conlleva la realización de este tipo de estudios, como por ejemplo la dedicación de tiempo completo que se suele exigir en la mayoría de estos programas. Para contrarrestar esta situación, los maestros se han ideado algunas estrategias como la solicitud de licencias para poder cursar doctorados en el exterior y la realización de estudios bajo la modalidad virtual.

La virtualidad hoy en día abre un campo como más amplio para aquellos que no pueden, por ejemplo las compañeras que son mamás, que son madres cabeza de familia muchas veces no pueden. Entonces ese campo sí ha sido como muy utilizado allá en el colegio y tengo varios compañeros que están haciendo así sus doctorados. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*)

***Prácticas y conocimientos al servicio de las comunidades.*** Como se mencionaba al inicio de este capítulo, uno de los objetivos del Sistema de Formación Docente es que los profesores que realizan posgrados puedan regresar a sus colegios a poner esos conocimientos a disposición de sus comunidades educativas. Frente a este punto, una de las vivencias más significativas aconteció en el colegio 13 de la localidad 10 en donde el rector afirmó que ha sido muy positiva la experiencia de tener maestros que asisten a las universidades a continuar su formación, ya que han retornado al colegio más motivados e inclusive, señaló, se ha evidenciado una mejora en los resultados de las Pruebas Saber. El rector del colegio 22 de la localidad 19, por su parte, señaló que los docentes que han realizado posgrados han mejorado sus prácticas de aula, así como las relaciones con los estudiantes: “los maestros vienen con otras miradas, con otras proyecciones, con otros apoyos, el respeto que tienen para el niño es muy grande”. Una maestra de Media del colegio 12 de la localidad 9, por su parte, afirmó que ha sido muy enriquecedora la experiencia de tener compañeros con posgrado ya que han regresado al colegio a replicar sus investigaciones.



En contraposición a estas experiencias, el rector del colegio 14 de la localidad 11 señaló que en su institución no son tan evidentes los cambios en las prácticas de aula ni en los ejercicios académicos de los maestros posgraduados, una vez terminan sus estudios. Este problema, agregó, hasta cierto punto es responsabilidad de la SED ya que “la norma lo único que plantea es que [los docentes] permanezcan dos años y no más, pero de resto no hay un papel como protagónico en ese sentido”. Sobre esta problemática, la DILE de Chapinero reconoció que, efectivamente, y hasta cierto punto, la inversión de la SED en el Sistema de Formación Docente no está retornando a las aulas ni está incidiendo, por ejemplo, en una mejora en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Me tomé el trabajo de hacer una investigación chiquitita de mis maestros de mi localidad, y es donde más doctores tengo, más maestrías tengo y más especializaciones tengo... pero al hacer el cruce versus pruebas que es tristemente de donde nos miden, pues no se ve reflejada. Entonces yo hice esa pregunta ¿qué pasa si tengo lo más cualificado pero no lo estoy viendo reflejado en el aula, cuando la Secretaría es la que ha pagado para que usted devuelva? Esa doble vía “yo te doy pero tú me das”, y ¿en qué me das? en cualificar mejor mis estudiantes.

La DILE también afirmó que pareciera como si los créditos del Sistema de Formación Docente no se los estuvieran llevando los colegios distritales sino las universidades en las que algunos profesores también enseñan. Sobre este tema, añadió: “muchos docentes que se oponen a la Jornada Única son justamente los que tienen estos posgrados y trabajan en universidades, lo hacen para no perder esa disponibilidad de tiempo [que les permite] ejercer en otro lugar”.

Aparte de la opinión de los rectores y de la DILE, algunos profesores también señalaron que en sus colegios han advertido que los maestros posgraduados no están regresando los conocimientos aprendidos a sus comunidades ni están liderando procesos académicos o curriculares: “resulta que hicieron una evaluación de los docentes que salieron de esas maestrías de

investigación, cómo estaban impactando a sus colegios, resulta que se dieron cuenta que no había un impacto significativo en los procesos académicos” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*).

Frente a esta problemática, algunos maestros aseguraron que la SED ha comenzado a tomar medidas que permitan asegurar el retorno a los colegios de la cualificación pedagógica de los maestros posgraduados. Así mismo, señalaron que ahora las maestrías deben ser centradas en prácticas pedagógicas y que los proyectos de investigación deben implementarse en el colegio del que hace parte el profesor.

Lo que está haciendo la Secretaría es que los profes tienen que tomar líneas, son netamente educativas de investigación y el producto que ellos sacan que es su tesis tiene que estar enfocado a una problemática del colegio. (*Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9*)

El docente tiene que presentarse con otros dos del mismo colegio, plantear una propuesta pedagógica frente a una problemática de la institución y, si es abanderado, entonces pasa el proceso de formación. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*)

Para lograr que los maestros posgraduados puedan tener más incidencia dentro de sus comunidades educativas, un maestro de Media del colegio 12 de la localidad 9 propuso que desde la SED se evalúe la posibilidad de quitarles horas de docencia a estos maestros para que cuenten con más tiempo para la investigación y para dinamizar proyectos escolares con los estudiantes: “si un profesor tiene una maestría en Artes Escénicas, pues pónganle las horas de clase, 16 horas, y en el otro [momento] que haga un club de teatro con los niños, o sea, que saquemos tiempo para eso”.

***Dificultades para acceder a los posgrados.*** Los profesores que no han podido acceder a los beneficios del sistema de formación escolar aseguraron que el principal obstáculo es la reducción en el número de becas ofrecidas por la SED; algunos manifestaron que se presentó un considerable recorte en los

incentivos en comparación con la administración anterior. Además de esto, hubo quienes aseguraron que las ofertas de los programas gestionados por la SED no recogen sus intereses o sus necesidades. Sobre este punto, el rector del colegio 14 de la localidad 11 aseguró que en la construcción de los PIAF se ha evidenciado que los intereses profesionales de los maestros no siempre están acordes con las necesidades de los colegios.

Hubo también maestros que afirmaron que cada vez son más difíciles los requisitos para postular a una beca, razón por la cual muchos optan por costearse sus estudios o desisten de su intención de ingresar a una universidad. Por su parte, algunos de los beneficiarios durante la actual administración señalaron que se han presentado muchas demoras administrativas en los trámites de las becas, y que, en algunas ocasiones, les han cambiado las condiciones pactadas alrededor de los créditos. Veamos algunos testimonios.

Actualmente muchos tratamos de ingresar pero es muy difícil, muy poquitos cupos, uno se cansa en el proceso porque piden muchas cosas. *(Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18)*

Son 35 cupos para 500 aspirantes. Ya va a ser un año que no abren convocatoria para esas becas, ¿por qué? porque supuestamente no hay presupuesto, entonces digamos que es muy contradictorio. *(Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19)*

Yo me presenté a hacer un posgrado, digamos que en la oferta te pagaban el 75% de la carrera y al final resultaron que no, que no era el 75% porque ya habíamos avanzado no sé cuánto, entonces resultaron como casi el 50%. *(Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9)*

Con relación a las problemáticas para acceder a uno de los beneficios otorgados por la SED, una maestra de Primaria del colegio 11 de la localidad 8 aseguró que, ante 3 intentos fallidos para acceder a un beneficio, optó por desistir de presentarse a estas convocatorias ya que hace poco tiempo fue mamá y hoy día ya no cuenta con el tiempo necesario para sacar adelante un estudio de posgrado.

Con relación a los doctorados, algunos maestros dijeron que la oferta académica es muy corta y que los requisitos son amplios y complejos. Una maestra de Media del colegio 12 de la localidad 9, aseguró que no ha podido presentarse al doctorado porque la SED establece que los profesores solo pueden acceder una vez a los créditos de estudio y ella ya recibió apoyos para realizar su maestría: “solo te puedes presentar una vez o a tu posgrado o a tu maestría pero no más, de ahí pare de contar el resto de toca a ti por tu cuenta”. En el caso de los maestros que han optado por costearse sus estudios, muchos señalaron que al día de hoy se encuentran muy endeudados. Esta situación está vinculada con las dificultades administrativas con las que se encuentran a la hora de gestionar un ascenso y un correspondiente aumento de sus salarios.

Entonces por qué opta uno, pues pagar las privadas, estamos endeudados hasta el codo y pues ahora con la dificultad del ascenso... le reconocen a uno como 70mil pesos porque estudié maestría ¿no? Pero si pagas tu crédito mensual por no esperar la beca, es por tu deseo de salir adelante [...]. Entonces es una doble presión de que tienes que pagar compromisos, tienes que pagar cosas. *(Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8)*

Yo hice la maestría gracias a la Secretaría en la Universidad Distrital, pero sí llega un momento en el que uno dice, “bueno, sí, la maestría, ¿pero qué hay ahí?”, no pude ascender. *(Maestra, Media, Colegio 6, Localidad 7)*

Tenemos que pagar para esa inscripción, para comprar ese pin, para podernos presentar, y aparte de eso mostrar un video de una clase de 50 minutos donde te van a evaluar dos personas que no saben, que no te conocen, y estamos a expensas de la impresión que podamos dar a ese par evaluador. *(Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19)*

Continuando con el tema de los ascensos, una maestra de Educación Inicial del colegio 20 de la localidad 18 señaló que, por estar en la categoría 14 dentro del escalafón docente, y por estar próxima a pensionarse, no pudo presentarse a los concursos de la SED. Esta situación también se repitió para algunos maestros provisionales. Para intentar entender las dificultades administrativas que impiden los ascensos a los maestros, algunos de ellos aseguraron que, ante el tamaño de la planta docente del Distrito Capital, es

lógico que la SED no pueda permitir que todos los maestros asciendan al mismo tiempo.

A modo de cierre, es importante traer a colación los llamados de los profesores para que desde la administración distrital se aumente la cantidad de becas para estudios de posgrado, se amplíen las ofertas académicas relacionadas con el ejercicio pedagógico de los maestros y se reduzcan los trámites y requisitos para acceder a uno de estos beneficios.

**Formación permanente.** Otro componente del Sistema de Formación Docente es la oferta de Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) para los maestros, los cuales incluyen “diplomados, seminarios de actualización, conversaciones entre pares y con expertos, la Cátedra de Pedagogía y la realización de pasantías nacionales e internacionales” (SED, 2017, p. 104). Los contenidos de estos programas se definen según las líneas estratégicas priorizadas por la SED y los contenidos de los Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF), construidos en cada institución educativa a partir de los intereses y las necesidades de los profesores.

El análisis de las experiencias de los maestros alrededor de esta categoría, arrojó que muy pocos de ellos han participado en alguno de los PFPD ofertados por la SED. Una profesora de Secundaria del colegio 7 de la localidad 7 compartió sus vivencias luego de haber hecho parte de uno de esos escenarios de formación:

El año pasado estuve en encuentro intercultural por parte de la Secretaría y nos dieron nuestro diploma y pues bueno, tres días participé. Eso sí, en ese sentido veo que si uno está también interesado se puede estar metiendo en la página y asistir así por medio de invitaciones que llegan al colegio. (*Maestra, Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*)

De otro lado, una maestra del colegio 20 de la localidad 18 señaló que una compañera suya participó en un concurso de tecnología auspiciado por la SED, cuyo premio era ir a Japón. Lastimosamente no pudo asistir, pese a cumplir con la mayoría de requisitos, porque se presentaron muchos maestros y solo había cupo para 5.

Ella dice que habíamos como 50, 60, que cumplíamos todos los requisitos, “no, solo hay 5 cupos” y los eligieron por respecto al Inglés, al que mejor hablara Inglés. Entonces dice ella “pues claro y más de uno descorchado”, pero cumplían con todos los requisitos porque tenían que montar un proyecto, tenía que estar establecido, que el consejo académico... pero no había cupo para todos, entonces sí hay cositas como esas.

A propósito de la difusión de las distintas convocatorias, es importante recalcar lo dicho por la maestra del colegio 7 de la localidad 7 respecto a que ella misma ha navegado por la página web de la SED con el fin de conocer los programas y las actividades ofertadas por la administración distrital. Otros maestros, por su parte, aseguraron que sí reciben muchos correos informativos de la SED pero que no participan en las actividades porque no tienen tiempo, no les interesa o no los dejan asistir. De otro lado, algunos maestros, principalmente de Primaria, aseguraron que en los últimos años se ha reducido la oferta de programas de formación permanente.

Otra de las situaciones que puede explicar la baja participación en los PFPD tiene que ver con el interés de los maestros en dedicarle tiempo únicamente a los programas de formación avanzada. Esta hipótesis fue planteada por el rector del colegio 14 de la localidad 11 quien además agregó que los maestros prefieren los posgrados ya que estos les permiten ascender en el escalafón docente. Por su parte, una maestra del colegio 6 de la localidad 7 aseguró que muchos de los PFPD son virtuales y que no tiene ni el tiempo ni la disciplina para asumirlos. Además agregó que su intención es prepararse para ingresar a un doctorado y que, por eso mismo, quiere dedicarse exclusivamente a ese proyecto: “mi interés es más el doctorado, entonces quiero empezar a

formarme para eso porque obviamente los requerimientos en inglés son altos y las publicaciones... entonces hay que hacer un trabajo previo para eso”.

La baja participación en los PFPD también ocurre por los problemas con que se encuentran los maestros cuando solicitan que los dejen participar en actividades que se desarrollan durante su jornada laboral y en escenarios externos al colegio. Lógicamente son pocos los profesores que están dispuestos a asistir a estas actividades en sus tiempos libres.

Es muy complicado por el horario porque entonces tocaría licenciar niños, o sea, es un poquito difícil. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*)

Intenté hacerlo una vez no tuve como la disciplina para poder terminarla, entonces no he podido acceder a uno de esos y lo otro es que cuando salen de forma presencial, pues también se vuelve complejo en términos de que a veces es en el horario que tú estás trabajando y eso también es difícil. (*Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7*).

Como es de esperarse, esta situación es más compleja en los contextos rurales en donde, por la lejanía misma, para los profesores es prácticamente imposible asistir a alguna invitación de la SED: “es que el tema de la distancia... lo distante es bien difícil para poder decir uno “me inscribo, me voy para hacer un PFPD””. (*Maestro, Secundaria, Colegio 25, Localidad 20*). Frente a la problemática de la asistencia a los PFPD, algunos profesores sugirieron que estos programas se realicen dentro de los colegios, hecho que sin duda mejoraría la participación de los maestros.

Frente a los distintos inconvenientes vinculados con los programas de formación permanente, llama la atención que algunos maestros hayan hecho un llamado a la SED para que amplíe la oferta académica de capacitaciones, cursos, etc., asegurando que con los años estos espacios de formación se han ido reduciendo. Aseguran también que los estudiantes constantemente están

demandando nuevos conocimientos y nuevas prácticas de aula innovadoras, de ahí la importancia de estar formando constantemente a los docentes.

Falta más capacitación de parte de Secretaría porque entre nosotros ya hay muchos que somos antiguos, estamos en lo obsoleto, y el mundo va muy rápido, y hay cosas que, pues, por ejemplo, hace unos añitos uno ni manejaba el computador ni el internet. (*Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7*)

**Innovación.** Como complemento a la política de formación docente, desde la SED se establecieron distintas estrategias para lograr la articulación y el intercambio de saberes entre los maestros que han realizado un posgrado o un PFPD, o entre aquellos que lideran procesos innovadores dentro de sus comunidades. La propuesta contempla el apoyo para la generación de espacios en donde los maestros puedan encontrarse con sus pares para conformar colectivos o redes de trabajo —en una escala local, distrital, nacional e internacional— en los cuales puedan socializar y nutrir sus investigaciones y sus experiencias más innovadoras. Uno de los espacios habilitados por la SED para la generación de estos encuentros son los Centros de Innovación, los cuales son definidos como “escenarios para el intercambio, diálogo, reflexión y divulgación, en torno a la transformación de la práctica pedagógica en el aula de clase, en la institución educativa y en los diferentes ambientes de aprendizaje que ofrece la Ciudad Educadora” (SED, 2017, p. 105).

**Centros de Innovación.** Con relación a la valoración de las experiencias en los Centros de Innovación, llama la atención que la gran mayoría de los maestros desconozcan estos escenarios. En ese orden, las mejores valoraciones provinieron de algunos rectores quienes señalaron que ha sido muy enriquecedora la experiencia de estos centros ya que han permitido que los maestros cuenten con un nuevo escenario para el encuentro entre pares y para recibir capacitaciones y talleres.

A nosotros nos citan constantemente a esas innovaciones y en esas tres salas albergan alrededor de 120 maestros, y ahí hay capacitaciones, hay nuevas



tecnologías. Aparte de eso hay la posibilidad de decir cómo está cada colegio en la parte de conectividad de equipos, de tecnologías. (*Rector, Colegio 22, Localidad 19*)

El rector del colegio 14 de la localidad 11, por su parte, también resaltó la pertinencia de la oferta y la pertinencia de los programas en innovación y tecnología ofrecidos por la SED. Sin embargo, cuestionó las estrategias de difusión de los Centros de Innovación ya que se siguen presentando muchos problemas a la hora de convencer o de motivar a los maestros para que asistan a estos escenarios.

En la última exposición que tuvimos en Ágora de todo lo que hay a nivel de ciencia y tecnología para maestros, y todo lo que se pueda aprovechar, uno queda aterrado de todo lo que el Distrito brinda, y que uno a veces piensa está como sub utilizado, o sea, se podría dar todavía más alcance a todos esos recursos. [...] Falta no sé si más dinamismo o una metodología diferente para su utilización, es decir, uno sabe que son importantes, que son vitales para el funcionamiento, que de una u otra manera le apuntan a la mejora, pero ya a la hora de que los maestros hagan parte de eso, de que vayan, de que “mire, aquí está este producto, aprovechémoslo”, es ahí donde la cosa se cuelga.

Ante la problemática de la subutilización de los Centros de Interés, el DILE de Teusaquillo aseguró que, si bien su localidad cuenta con una infraestructura óptima para la dinamización de prácticas pedagógicas (un Centro de Innovación, la Biblioteca Virgilio Barco, el Centro de Alto Rendimiento del IDR, entre otros), estos escenarios no suelen ser aprovechados plenamente por las comunidades educativas de la localidad: “a veces se nos empiezan a volver, y me incluyo, parte del paisaje, y uno no los empieza a aprovechar”.

En los casos en los que las comunidades afirmaron que no han asistido a los Centros de Interés, presentaron argumentos como el desconocimiento general sobre estos escenarios, las dificultades para conseguir los permisos que permitan salir del colegio y participar en estas actividades, los problemas para

ir en contra jornada y la falta de información sobre lo que se realiza en estos centros. Veamos algunos testimonios:

No nos ha llegado invitación. Si nos llega, vamos... pero para primera infancia no nos ha llegado invitación para participar en esos encuentros. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*)

Ningún profesor quiere hacer doble jornada, o sea, ya uno tiene su día, “en la mañana hago esto y en la tarde trabajo”, y tampoco hay un incentivo ¿sí?, entonces a la gente no le gusta ir a eso. (*Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7*)

No hay muchas observaciones acerca de la utilidad de las capacitaciones que allí se realizan, de los aportes de la innovación o de la posibilidad de fomentar redes de maestros o diálogos. (*Rector, Colegio 22, Localidad 19*)

Para dar solución a los problemas de asistencia a los Centros de Interés, algunas personas aseguraron que, de un lado, es fundamental que haya más compromiso de los maestros para aprovechar estos espacios que han sido creados para su beneficio. De otro lado, señalaron que es importante que la SED desarrolle nuevas estrategias que faciliten la asistencia de los profesores a los Centros de Interés, teniendo en cuenta las dificultades con los permisos de los colegios.

Crear una estrategia anual a nivel de las Semanas de Desarrollo, por ejemplo, esas que no son presenciales, y que el maestro pueda sustentar de una u otra manera esos tiempos yendo a cursos a esos centros, y que le van a servir para su quehacer pedagógico. (*Rector, Colegio 14, Localidad 11*)

**Redes de maestros.** La lectura cruzada de los relatos de los maestros que participaron en el ejercicio dejó al descubierto la presencia de muchas redes de trabajo entre profesores, de las cuales la gran mayoría se encuentran activas. Estas redes se generan entre maestros de un mismo colegio que comparten intereses o que pertenecen a una misma área o proyecto escolar; entre maestros de una misma localidad que hacen parte de un mismo nivel educativo o de una misma área del conocimiento; y entre maestros del Distrito que comparten intereses sobre una materia específica. Las temáticas que se trabajan en estos

espacios están vinculadas con los asuntos académicos, la convivencia escolar, los deportes, la ciencia y la tecnología. Algunas de estas redes son convocadas por la SED o por las Direcciones Locales de Educación, así como hay otras que son creadas y dinamizadas por los mismos profesores. Veamos algunos testimonios:

En el CADEL siempre se ha presentado, o sea, una reunión más local para Educación Física. *(Maestra, Media, Colegio 5, Localidad 6)*

[Algunos maestros] están vinculados, por ejemplo, en red de coordinadores, red de orientadores, red de maestros de Educación Física, red de maestros de bilingüismo. Entonces se cuentan y se hacen experiencias de su trabajo. *(Rector, Colegio 22, Localidad 19)*

[Los sábados] están los compañeros de la mañana, de la tarde y de otros colegios, y entonces hay escuela de fútbol, escuela de baloncesto, tenemos danzas. *(Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8)*

De una red con otras instituciones, el máximo acercamiento que yo he visto fue el que tuvimos en la invitación de la olimpiada al nivel virtual, nos conectamos siete colegios. *(Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7)*

La otra vez yo fui a unas actividades de experiencias Matemáticas y salimos a la localidad de Kennedy, fuimos como tres o cuatro veces, chévere, se hacia el tallercito, juegos, cosas interesantes. *(Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7)*

El rector del colegio 14 de la localidad 11 aseguró que, en efecto, hay muchas redes en las que participan los maestros según sus intereses, pero que estas no son necesariamente conocidas por los rectores. Asimismo valoró positivamente este tipo de encuentros ya que potencian las capacidades investigativas de sus maestros:

El área de Tecnología, por ejemplo, está muy empoderada con el tema, a ellos les gusta mucho trabajar, uno mira que constantemente están consultando las entidades a nivel nacional o internacional las que trabajan en Colombia, convocatorias que se hagan con base en eso, y con base en eso pues crean redes, participan, están pendientes.

Con relación al rol del IDEP como entidad encargada de incentivar los encuentros entre los maestros, una profesora de Secundaria del colegio 6 de la

localidad 7 señaló que constantemente reciben invitaciones para sumarse a grupos de formación o de investigación. No obstante, aclaró, dentro de su mismo colegio se han generado estos espacios para el encuentro, la socialización y la transversalización de las experiencias de los docentes. En el caso de los colegios rurales, un maestro del colegio 25 de la localidad 20 afirmó que desconoce si alguno de sus colegas participa en alguna red de profesores ya que a todos los afecta la lejanía de este colegio respecto al área urbana de Bogotá, así como el hecho de vivir entre semana en esta institución.

*Mesas estamentales.* Como un eje fundamental dentro del sistema distrital de participación, las mesas estamentales son el escenario propicio para el encuentro periódico entre los representantes de las comunidades educativas de los colegios de la ciudad. Si bien estas mesas tienen su agenda propia, lo cierto es que también son el espacio para que las comunidades conozcan y debatan alrededor de las políticas o los lineamientos de la administración distrital. Hay mesas para los rectores, los orientadores, los coordinadores, los acudientes, los estudiantes y, lógicamente, para los maestros.

Bosa tiene una mesa pedagógica local, nos reunimos cada mes o cada dos meses dependiendo de las necesidades de las nuevas políticas, de las necesidades de conocer las nuevas estrategias que han salido de la Alcaldía o de la Secretaría. [...] El año pasado en la mesa pedagógica el tema que trabajamos fue el acercamiento a la lectura y a la escritura para los niños de primera infancia. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*)

En algunas localidades, las Direcciones Locales de Educación juegan un rol importante a la hora de convocar a los participantes de estos espacios. El DILE de Teusaquillo, en efecto, confirmó el esfuerzo que se hace desde estas entidades para apoyar la realización de las mesas y aseguró que son el principal espacio para el encuentro y el debate en las localidades.

Aunque nosotros acompañamos todas las mesas, el propósito del sistema de participación es que ellos deliberen, diseñen y participen en la construcción de política pública de educación. Desde esta mesa de docentes están buscando

ahorita a diseñar un espacio de comunicación ampliado, yo decía, a mí me parece genial para varias cosas, difusión, divulgación... sus temas estructurales en cuanto a la política laboral o a la política educativa a nivel nacional tienen unos espacios. Hablémoslo aquí, en el orden local, qué hay, de qué manera se puede retroalimentar, ir en doble vía, y que eso también incida en un mejoramiento.

***Foros Educativos Institucionales, Locales y Distritales.*** Los foros educativos institucionales, locales y distritales siguen consolidándose como el principal escenario para el encuentro entre las comunidades educativas y para el intercambio de saberes entre los maestros y los estudiantes. En estos escenarios los profesores dan a conocer sus experiencias y de paso se enteran qué están haciendo sus pares en otros colegios de la ciudad. De acuerdo a lo señalado por algunas personas, todos los años se realizan los foros institucionales al interior de cada colegio, y allí mismo la comunidad educativa elige las experiencias que van a representar a la institución en el foro local. Ya en el foro local, son presentadas las mejores experiencias de los colegios de cada localidad para posteriormente elegir a las mejores iniciativas que asistirán al foro distrital en representación de cada localidad.

Se hace el foro institucional y ahí está la presentación de los proyectos. Los maestros visitamos los proyectos, conocemos los resultados de cada uno, y se hace una especie de votación de quién va a ir al foro local. Sé que han habido maestros que van al foro local, algunas veces como asistentes, otras como ponentes. (*Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7*)

En los foros institucionales yo hacía la propuesta de cómo la inclusión es pertinente cuando se trabaja la familia, el colegio y el niño, y a partir de eso, esa experiencia la llevaron como propuesta y salimos seleccionados para participar en los foros locales. [Solo] llegamos hasta ahí porque los foros distritales eran totalmente otro tema y se rompió el proceso. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

Con relación al funcionamiento de los foros institucionales, la rectora del colegio 7 de la localidad 7 señaló que a veces es difícil convencer a los maestros para que participen en estos espacios. Por su parte, algunos maestros del colegio 12 de la localidad 9 afirmaron que en su institución suelen elegir una temática

para trabajar el foro; esta situación no es positiva ya que los obliga a desarrollar propuestas que no conocen y en muy poco tiempo. Respecto a los foros distritales, una maestra de Educación Inicial del colegio 7 de la localidad 7 señaló que es muy difícil participar en estos espacios ya que los cupos por localidad son muy pocos y compiten entre sí muchas experiencias de distintos colegios.

**Reconocimiento.** El último componente de la apuesta por fortalecer el Sistema de Formación Docente es la entrega de incentivos y de reconocimientos a los maestros que han desarrollado prácticas innovadoras que han beneficiado a sus comunidades educativas. Con esta apuesta se busca ofrecerle a los docentes la posibilidad de difundir o de dar a conocer sus experiencias. Otro componente dentro de la política de reconocimiento es la oferta de programas de bienestar para el profesorado. No obstante, no se reportó ninguna experiencia sobre este componente.

Respecto a la entrega de incentivos es importante analizar de manera individual los casos de los colegios ya que se registraron experiencias muy disímiles. El caso más relevante se presentó en el colegio 22 de la localidad 19, en donde el rector reconoció que sus profesores han recibido muchos reconocimientos por parte del IDEP y de la SED. En el caso del IDEP, aparte de afirmar que es la única entidad que reconoce y fomenta las investigaciones de los maestros, el rector asimismo señaló que han apoyado a los profesores en sus proyectos de investigación enseñándoles a sistematizar y a difundir sus experiencias: "hemos tenido maestros que han sido ganadores de premios del IDEP porque han tenido en cuenta la investigación de la innovación en Ciencias Naturales. Tengo un maestro que acaba de escribir un artículo también, creo que es en Biología".

En el caso de la SED, el rector manifestó que su colegio cuenta con un proyecto de astronomía, el cual ha recibido premios y apoyos económicos para potenciarlo.

Nosotros le presentamos a la Secretaría un proyecto muy innovador como es el de Astronomía, y le cuento que hemos tenido los mejores premios para ese proyecto, y tenemos una sala de astronomía excelente, y el colegio se ha ganado unos premios como telescopios. Es que tú llegas a la sala de astronomía y cambia, cambia al otro mundo.

En el caso del colegio 20 de la localidad 18, la experiencia que se destacó da cuenta de la posibilidad de que muchos maestros del colegio viajen a México con el fin de socializar las prácticas innovadoras que han implementado con sus estudiantes. En esta experiencia, no quedó claro si los maestros han recibido apoyo de la SED o de otra entidad del Distrito.

Hay una invitación de México que se van más o menos como 40 profesores del colegio, a mostrar sus innovaciones pedagógicas. Una profe de la que fue a Japón, fue la que hizo su doctorado allá en México, ella ya expuso todo su proyecto porque realmente es como la que lleva toda la vocería del aula virtual. Lo que queremos es ir a ese primer congreso allá a México a mostrar nuestros avances en la parte innovadora. (*Maestra, Media*)

También es importante una experiencia compartida por una profesora de Secundaria del colegio 6 de la localidad 7, quien aseguró que un profesor de Artes de su colegio —el cual lidera un proyecto llamado “Voces de vida” que le apuesta a la convivencia y a la paz desde el arte— ha recibido apoyos de diferentes entidades para realizar algunas intervenciones en la Plaza de Bolívar.

El caso del colegio 25 de la localidad 20 da cuenta de experiencias negativas con relación a la política de reconocimientos. Un profesor señaló que algunas maestras de Inglés crearon unas cartillas para fortalecer el aprendizaje de esta lengua en los cursos de Primaria. Asegura que aceptaron una invitación del IDEP para dar a conocer su proyecto pero que, al parecer, ese encuentro no cumplió con sus expectativas:

Ellas inscribieron el proyecto, me acuerdo que una profe lo fue a presentar, estuvo varias sesiones y por allá tuvo unos choques en el IDEP, no sé ni con quién, ni cómo, ni cuándo, pero ella decidió no volver y dijo “no, yo no voy más porque esto no me sirve”.

El profesor también aseguró que, pese a que la nueva rectora del colegio tampoco los ha apoyado en el proyecto de las cartillas, ellos siguen trabajando en el desarrollo de esta iniciativa. De otro lado, maestros de otros colegios aseguraron que los incentivos que han recibido por parte de la SED se han dado en el marco de los foros locales y distritales; señalan, así mismo, que los foros son el principal espacio en el que se sienten reconocidos por sus labores o por sus proyectos innovadores. En otros colegios, algunos profesores señalaron que los únicos incentivos que reciben son los que les entrega su rector cuando tienen buenos resultados en los procesos académicos.

Con relación al rol del profesorado, es interesante la autocrítica hecha por algunos docentes, quienes señalaron que, si bien varios de ellos desarrollan prácticas innovadoras en sus clases, muchas veces no sistematizan esas experiencias ni buscan alternativas para difundirlas o para socializarlas tanto en el colegio como en escenarios externos. Esta situación dificulta el intercambio de saberes y el aprendizaje conjunto entre los profesores.

Nosotros tenemos una dificultad porque no sistematizamos lo que hacemos, entonces el docente en el aula puede hacer maravillas, pero no salen del aula, se quedan ahí. A veces en reuniones informales nos tomamos un tinto y “profe ¿y usted cómo hace su clase?”, “no, yo la hago de tal manera”, “ay tan chévere?”, pero no sale de ahí. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Hubo otros maestros que señalaron que el mejor reconocimiento que puede hacerles la administración distrital es una mayor celeridad en el tema de los ascensos. Otros aseguraron que más que reconocimiento, lo que reciben diariamente es la estigmatización de la sociedad civil y de los directivos



docentes, quienes no comparten sus medios para reclamar por una mejor educación y por mejores condiciones laborales.

### **Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas**

El último eje de la línea estratégica CET se denomina “Transiciones efectivas y trayectorias completas” y contempla las distintas estrategias institucionales para garantizar el acceso al sistema educativo de todos los habitantes de Bogotá, así como la transición entre los diferentes niveles educativos. Si bien este eje está compuesto por 5 componentes que dan cuenta de los distintos niveles educativos —desde la Educación Inicial hasta la formación para el trabajo— en el SISPED únicamente se le hizo seguimiento al segundo componente —“Desarrollo Integral de la Educación Media”— debido a que los otros componentes no se desarrollan plenamente dentro de los contextos escolares<sup>14</sup>.

La política que le apuesta al desarrollo integral de la Educación Media surge desde el interés institucional por fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes de 10° y 11° de los colegios públicos de la ciudad. El objetivo de esta política es que los estudiantes de Media cuenten con más y mejores herramientas para su formación académica, que les faciliten el acceso a la educación superior y la definición de sus proyectos de vida. Las estrategias proyectadas desde la SED para darle forma a esta apuesta son la cualificación de la oferta de diversificación de la Educación Media, el aprovechamiento de los escenarios de exploración a favor de la construcción de las trayectorias de

---

<sup>14</sup> El primer componente “Educación Inicial de Calidad para Todos”, pese a sí se desarrolla en los contextos escolares, no fue incluido en este ejercicio de seguimiento ya que muchas de las temáticas ahí desarrolladas ya fueron abordadas en los primeros ejes analizados en este informe.

los estudiantes, el fortalecimiento de las competencias básicas<sup>15</sup> y la estrategia distrital de orientación socio-ocupacional. En la siguiente tabla se presentan los principales focos de indagación utilizados en la consulta a las comunidades educativas.

**Tabla 12.** Categorías Eje Transiciones efectivas y trayectorias completas

CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Diversificación de la oferta Educación Media en la IED	Espacios de profundización para los estudiantes de Educación Media Acompañamiento pedagógico Desarrollo de proyectos interdisciplinarios
Escenarios de exploración por fuera del colegio	Escenarios para conocer la oferta de la educación superior Articulación con el SENA y otras entidades de educación superior
Orientación socio-ocupacional (antes proyecto de vida)	Acompañamiento para el fortalecimiento de los proyectos de vida y la orientación ocupacional de los estudiantes de Educación Media Experiencias con el programa “Yo puedo ser”

**Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED.** La política pública para ampliar, diversificar y cualificar la oferta académica en la Educación Media ha tenido muy buenas valoraciones en los contextos escolares. Las comunidades educativas coinciden al señalar que ha sido muy positivo el esfuerzo institucional que ha permitido que los estudiantes de 10° y 11° tengan más horas de formación académica, con el acompañamiento de sus maestros y de profesionales especializados provenientes de distintas universidades y de centros de formación como el SENA.

Algunos rectores valoraron la posibilidad que han tenido para que cada colegio, de manera autónoma, elija cuáles son las temáticas o líneas de profundización que quieren ofrecerles a sus estudiantes en el marco de la Media Integral. Para la elección de estas líneas de profundización, algunas comunidades han tenido en cuenta factores como los intereses y las habilidades

<sup>15</sup> Este componente fue desarrollado en el eje 2 de la línea CET, “Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI”.

de los estudiantes, las particularidades del contexto del colegio y las necesidades del mercado laboral actualmente. Además de esto, la estructura misma de la Media Integral y su metodología tipo universitaria, ha permitido que los estudiantes asuman más responsabilidades, mientras mejoran sus competencias académicas y desarrollan mejores hábitos de estudio.

Sobre este punto, algunos estudiantes de grado 11° señalaron que, en efecto, desde que están en la Media Integral ha aumentado el nivel académico de las clases así como la exigencia de los profesores. Asimismo aseguraron que, pese a estar a gusto con esta apuesta, constantemente sienten mucha presión y estrés al tratar de responder a las distintas responsabilidades que les asignan. De todas maneras, la gran mayoría de ellos están muy contentos con las actividades extracurriculares que están realizando, ya que han podido desarrollar mejores hábitos de estudio que les serán útiles en su vida universitaria y laboral.

En las materias uno ve que ya son como más serios, no hay tanta recocha sino que toca estar enfocados porque depende de eso nuestro futuro. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*

Si uno no entendió el tema, tiene por obligación que buscar información en la casa y entenderlo solito. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*  
Pasar de 9° a 10° fue como un estrellón porque vino el SENA, vinieron muchas cosas, muchas responsabilidades. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9)*

Otro punto que fue muy bien valorado por los estudiantes fue el hecho de que sus profesores de Media los estén obligando a desarrollar proyectos de investigación sobre las distintas realidades de sus contextos. Los estudiantes consideran que esto es muy positivo ya que han aprendido nuevas técnicas de investigación que les serán muy útiles en la educación superior. Al respecto, se destacaron los proyectos para la atención a niños con NEE desarrollado en el colegio 20 de la localidad 18 (ver en el capítulo 4, “Estrategias de inclusión a estudiantes con discapacidad”), así como otras experiencias acontecidas en los

colegios 23 de la localidad 19; 2 de la localidad 4 y, nuevamente, en el colegio 20 de la localidad 18. Veamos algunos testimonios:

Se hace una salida pedagógica por el sector para visualizar las problemáticas existentes. Dependiendo lo que nosotros veamos, las personas se enfocan en lo que más le llaman la atención, por ejemplo puede ser la contaminación de fuentes hídricas o la pérdida de flora y fauna. Entonces ahí está comenzando a correr el proyecto, y como que en 10° se plantea toda la parte teórica, y en 11° ya la parte práctica. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19)*

Proyecto PECOM, quiere decir pequeños comerciantes, entonces nosotros en grado 10° les enseñamos a los niños en Primaria sobre el proceso de crear una empresa, en qué les va a servir, les hablamos de emprendimiento. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*

Con la Universidad del Rosario estamos haciendo un proyecto de investigación, hay unos grupos que están encargados con los niños, de tutorarlos [sic], tener un avance de cómo les pueden mejorar el Inglés. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18)*

Sobre el funcionamiento de la Media Integral, llama la atención que haya casos de colegios que tienen muy consolidado este proceso, así como hay otros que hasta ahora están empezando a avanzar en esta apuesta. En el primero de los casos, por ejemplo, está el colegio 7 de la localidad 7 en el cual hace varios años viene funcionando correctamente la Media Integral, con el acompañamiento de varias universidades y de centros de idiomas como el *British Council*; gracias a estos convenios, los estudiantes cuentan con una amplia oferta de líneas de profundización. En el segundo de los casos, está el colegio 6 de la localidad 7 en donde algunos estudiantes y acudientes, e inclusive algunos maestros<sup>16</sup>, no consideran importante la participación en la Media Integral ya que las actividades no son de carácter obligatorio: “ha sido un proceso durísimo y dentro de sí hay un vacío que no se sabe si es obligatorio

<sup>16</sup> De acuerdo a lo señalado por un maestro de este colegio, algunos colegas suyos han mostrado cierta resistencia a la Media Integral, argumentando que no es muy útil para la formación de los estudiantes: “yo no sé por qué, no sé cuál es el pero, yo les he preguntado y nunca me han podido explicar. Una profesora me dijo “eso es relleno”, “profe modere sus palabras, usted es una profesora y una profesional y no puede venir a decir que esto es un relleno” *(Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7)*.

o no, eso siempre lo hemos tenido como ahí” (*Maestro, Media*). Frente a esta compleja situación, algunos profesores están trabajando para modificar el PEI del colegio y así poder establecer la obligatoriedad de la Media Integral. Además de esto, también están trabajando en la socialización de las bases de esta iniciativa.

Este año empezamos a involucrar cosas con los profes, que conozcan qué es la Media, cómo funciona, estamos haciendo talleres con los chicos de sexto y séptimo para que conozcan la Media, que cuando lleguen a décimo y a once ya escojan su línea... porque esa era la otra, en años anteriores se cogían a los chicos, “usted va para Arte y Diseño”, “pero profe, a mí no me gusta”. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*)

De todas maneras, es importante recalcar el hecho de que la gran mayoría de los maestros están muy satisfechos con la Media Integral por la posibilidad que le están dando a los estudiantes para que mejoren su formación académica. De igual forma, teniendo en cuenta las dificultades socioeconómicas de muchos estudiantes, los maestros resaltan que les estén entregando más herramientas para facilitar su ingreso a la educación técnica o profesional:

Les va a servir como medio de vida, como una oportunidad para abrir puertas. Ellos mismos dicen “mi mamá nunca estudió porque es empelada del servicio y mi papá es vigilante”, yo tengo casos, como hay otros niños que tienen más medios y que de pronto tienen posibilidades de tener más acceso a la educación superior. Entonces yo lo miro desde el punto de vista de las oportunidades para ellos. (*Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9*)

**La oferta académica.** La diversificación de la oferta académica de la Media Integral es un proceso que ha tenido importantes avances en las instituciones educativas. Teniendo como premisa que las comunidades eligen las temáticas que se quieren desarrollar en las líneas de profundización, y gracias al acompañamiento de las universidades y centros de formación, los colegios han podido ampliar los énfasis que les ofrecen a los estudiantes de 10° y 11°. Como se verá en este apartado, los colegios han ido desarrollando las líneas de profundización según los intereses de los estudiantes y las

particularidades de cada contexto; de ahí que tengan énfasis en temáticas tan diversas como tecnología, ciencias naturales, diseño y deportes.

Los rectores que participaron en la consulta coincidieron al señalar que ha sido muy oportuno y efectivo el acompañamiento que han recibido de la SED para poner a andar la Media Integral. Así mismo, resaltaron la idoneidad de los profesionales de las universidades que los han venido acompañando, así como la posibilidad que han tenido para diversificar la oferta académica de los programas: “tenemos énfasis en diseño de software, en ciencias empresariales y en comunicación – diseño; y en los tres, los niños y niñas ven en contra jornada 10 horas que, de hecho, es más de lo que la Jornada Única solicita” (*Rector, Colegio 14, Localidad 11*). Este punto también fue bien valorado por algunos maestros: “nosotros tenemos cuatro líneas, tenemos Arte y Diseño, Administración de empresas, Humanidades y Ciencias. Entonces estamos trabajando en esas cuatro líneas de trabajo con los muchachos (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*).

Sobre esta temática, el DILE de Teusaquillo aseguró que desde la SED se han venido aunando esfuerzos para apoyar a los colegios en la diversificación de la oferta académica de la Media, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes. Para ejemplificar esta idea, trajo a colación el caso del colegio Palermo el cual cuenta con un énfasis en deportes dinamizado por el IDRD, ya que en esta institución hay varios estudiantes que son deportistas de alto rendimiento<sup>17</sup>.

En el caso de los estudiantes, si bien la gran mayoría están satisfechos con los contenidos de la Media Integral, algunos aseguraron que es importante que

---

<sup>17</sup> Al respecto, el DILE agregó: “ellos replican toda esa experiencia que están compitiendo dos o tres años, en atletismo, en artes marciales y creo que el otro era en ping pong, y en baloncesto. Ese es un mensaje concretísimo y muy claro para los estudiantes ya que les genera otros intereses”.

los colegios y la misma SED estén revisando constantemente la pertinencia de los programas, teniendo en cuenta que los estudiantes van rotando y, lógicamente, van variando sus intereses vocacionales. En ese sentido, hicieron expresa la solicitud para que recurrentemente se sigan abriendo nuevas líneas de profundización: “deberían haber más énfasis. Aquí lo que falla es que, el hecho de que hayan solo dos énfasis, nos limita las opciones porque tenemos que escoger Contabilidad o Inglés, y ahí lo hacemos más por la facilidad que porque nos guste” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*). De otro lado, en el colegio rural 23 de la localidad 19, algunos estudiantes señalaron que les molesta que la Media Integral de su institución esté enfocada únicamente en temas ambientales y agropecuarios.

Sobre esta problemática, es importante traer a colación el caso del colegio 7 de la localidad 7 debido a que su comunidad educativa se ha organizado para cambiar los contenidos de las líneas de profundización de forma periódica.

En el 2014 empezamos con Administración Deportiva, entonces el estudiante ya tenía la opción de “puedo escoger por los Deportes”, “puedo escoger por las Ciencias Económicas Administrativas”, y en el 2017, 2018, empezamos la de Comunicación, Arte y Expresión porque, como te digo, las generaciones van cambiando, entonces ya nos estábamos dando cuenta que a los estudiantes les gustaba más la parte artística, expresarse, el baile. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*)

Sobre el tema de la diversificación de la oferta académica, llama la atención que algunos acudientes estén de acuerdo en que se revisen los contenidos de las líneas de profundización pero con el objetivo de meter más programas enfocados en la formación para el trabajo: “a mí me gustaría que le implementaran algo de archivo, asistencia administrativa, contabilidad, pues porque son materias que les van a servir para cualquier carrera” (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 20, Localidad 18*).

***Acompañamiento de universidades y centros de formación.*** En líneas generales, tanto los profesores como los estudiantes y los rectores, compartieron

experiencias muy positivas sobre el acompañamiento que han recibido por parte de las universidades y centros de formación que han firmado convenios con la SED para la implementación de la Media Integral. Las valoraciones positivas incluyen a los profesionales de apoyo, de quienes destacan su profesionalismo y sus buenas relaciones con las comunidades educativas. Entre las universidades referenciadas están el Rosario, los Andes, la Distrital, la Pedagógica, la Central, la Nacional y el EAN; entre las entidades distritales se destaca el IDR, nacionales el SENA y privadas el British Council. Veamos algunos relatos.

En bachillerato sé que hay un acompañamiento desde la Universidad Distrital que le hace a los estudiantes de la Media Fortalecida en conjunto con el SENA. Las tres modalidades son Comercio, Industrial y Producción alimentaria. *(Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19)*

El EAN ha sido una universidad muy juiciosa, ellos tratan como de buscarnos las ayudas y yo les digo “miren, necesito esto, necesito otro” y ellos me colaboran. *(Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7)*

Con respecto al Rosario, en este caso es la universidad que nos certifica, en este caso Inglés. En la modalidad de Diseño está encargada de certificarnos la Universidad Pedagógica, ahí está el convenio de diseño tecnológico. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18)*

Algunos maestros también aseguraron que en los últimos años han recibido el acompañamiento de practicantes provenientes de universidades como la Pedagógica o los Andes. Con relación a los profesionales de apoyo, algunos maestros asimismo resaltaron la correcta articulación curricular que ha habido entre ellos con el fin de respetar y de ajustarse a los lineamientos pedagógicos y curriculares de cada institución. Así mismo, señalaron que ha sido muy positivo el hecho de interactuar con maestros que traen nuevas metodologías y nuevos conocimientos: “ellos nos dan talleres de orientación vocacional, nos dan visitas de semi-inmersión y de inmersión y lo que hacen también es revisar la malla curricular” *(Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7)*.



Los estudiantes, por su parte, aseguraron que se sienten a gusto con los maestros que los acompañan en las actividades extracurriculares de la Media Integral. Así mismo, encontraron como muy positivo el hecho de empezar a conocer y a interactuar con las universidades, ya que a varios de ellos les han ofrecido pasantías, becas y la posibilidad de homologar créditos. Esta propuesta también ha sido bien valorada por los acudientes: “tú vas a homologar a una universidad, esas siempre están ahí, siempre te sirven para sicología, para cualquier carrera que tengan los muchachos siempre las van a tener, para medicina, para esto, para lo otro” (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 20, Localidad 18*).

Una de las instituciones que generó más reacciones en las comunidades educativas fue el SENA. Algunos maestros, por ejemplo, rescataron la pertinencia del acompañamiento que ofrece esta institución ya que les entrega a los estudiantes herramientas concretas y útiles para la vida laboral y profesional. Además de esto, calificaron como muy oportuno el hecho de que el SENA les entregue a los estudiantes certificaciones de las experiencias aprendidas: “nosotros utilizamos siete líneas, la primera es la programación de Software, lo tiene el acompañamiento del SENA, y ellos quedan certificados como técnicos en Mantenimiento de Equipos y computadores” (*Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18*). Como era de esperarse, los acudientes también están muy satisfechos con el acompañamiento que esta entidad les ofrece a sus hijos: “yo siento que a mi hija eso del SENA le ha servido porque ella quiere hacer algo como de sistemas de software” (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 20, Localidad 18*).

Otros maestros señalaron que, en efecto, el acompañamiento del SENA es muy pertinente pero que, por eso mismo, es necesario que esta institución amplíe la oferta de programas. Esta opinión fue compartida por la DILE de

Chapinero quien además señaló que “el SENA se ha quedado un poquito en esos procesos de articulación, no son muchos los colegios que están articulados con el SENA como debería de ser”. Y agregó: “veo que el SENA no ha abierto más su espectro y seguimos sacando que contabilidad, cuando usted sabe que eso ya está *out*, que ya está todo sistematizado”.

A modo de cierre es importante señalar que algunos rectores y maestros se quejaron porque, aseguran, los acompañamientos no han sido continuos y todavía existen muchos problemas administrativos en los convenios, los cuales retrasan la llegada de los profesionales de apoyo a los colegios. Algunos maestros, así mismo, aseguraron que es muy frecuente que les cambien los profesionales de apoyo, situación que no les gusta porque se pierde el trabajo colectivo y las relaciones de confianza construidas con los docentes salientes. Algunos rectores, por su parte, compartieron su preocupación ante el próximo cambio de alcalde y ante la posibilidad de que se detengan o se modifiquen las iniciativas vinculadas con la Media Integral: “el acompañamiento lo ha hecho la universidad Distrital, lo ha hecho la universidad Nacional [...] pero en eso también debiera haber continuidad para no estar cambiando todos los años” (*Rector, Colegio 13, Localidad 10*).

Sobre el tema de los acompañamientos, llama la atención la situación del colegio 25 de la localidad 20 (rural), en donde un maestro de Secundaria aseguró que durante un tiempo recibieron acompañamientos de la Universidad Nacional pero que, lastimosamente, no se logró articular el trabajo entre los maestros y los docentes externos. Actualmente dicha institución no cuenta con el acompañamiento de ninguna universidad.

Ellos estuvieron por acá, más o menos trabajando con lo de las áreas básicas, que aquí, que allá, pero no logramos entendernos como en el lenguaje, como en la expectativa de cómo trabajar, o nosotros tenemos un coeficiente intelectual demasiado bajo o ellos muy elevado, no sé, pero no pudimos como entenderles bien.

**Escenarios de exploración por fuera del colegio.** Como complemento a la apuesta institucional para el fortalecimiento de la Media Integral, desde la SED también se estableció el acompañamiento para que los estudiantes de este nivel educativo puedan conocer la oferta académica y los escenarios de exploración de las universidades de la ciudad. Con esta iniciativa, se busca que el “estudiante [tenga] la oportunidad de acercarse a diversas áreas del conocimiento de acuerdo con sus intereses y expectativas al momento de terminar la Media” (SED,2017, p. 117). Así mismo, se espera que los estudiantes pueden conocer diferentes campos de estudio y así visualizar distintas oportunidades para la construcción de sus proyectos de vida. Para acercar a los estudiantes de Media con las universidades desde la SED “se establecerán alianzas para monitorear el flujo de estudiantes, la oferta educativa y la participación de actores tanto a nivel institucional como a nivel territorial” (SED, 2017, p. 118)

**Ferias universitarias.** Uno de los principales escenarios en los cuales los estudiantes pueden conocer la oferta académica de la ciudad son las ferias universitarias. En la mayoría de los colegios, los equipos de Orientación y los docentes líderes de Media son los encargados de promover la participación de los estudiantes en estos espacios. Llama la atención, no obstante, que la gran mayoría de los estudiantes de Media que participaron en la consulta, aseguraron que en lo que va corrido de este año (mayo de 2019) no los han llevado a ninguna feria universitaria; algunos señalaron que únicamente los han llevado a la Feria del Libro. Los rectores, por su parte, pese a valorar positivamente esta iniciativa, también señalaron que durante este año no ha habido un gran desarrollo en la oferta de escenarios de exploración por fuera del colegio. De acuerdo a esto, la mayoría de relatos hicieron referencia a eventos realizados en 2018 o antes.

El año pasado había un evento en la Universidad Javeriana que se llamaba “Viernes de Consejería”... el caso es que convocaban a personas y les

explicaban digamos, tal día era derecho, era temático. Y en esa temática entraban estudiantes que iban ya en Noveno, Octavo semestre a explicar sus vivencias, o los directores de las carreras [...] te dicen qué es la carrera, en qué se basa, qué ves en ella y en qué puedes salir a trabajar. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*)

En colegios como el 2 de la localidad 4 o el 7 de la localidad 7, los estudiantes de Media afirmaron que, durante el año pasado, sus profesores los llevaron a otros colegios de la localidad, con el fin de que participaran en ferias universitarias organizadas por otras instituciones de la misma zona.

Hubo un evento el año pasado, a finales, en el que se reunieron los colegios de la localidad, vino el Femenino, vino el Pastrana y se llevó como un bazar, pero era con universidades entonces tenían proyectos, por ejemplo, llene esto y de pronto tendrá media beca o algo así. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

En el SENA, en la modalidad de Contabilidad, nos sacaron a otro colegio a ver también como proyectos. (...) Nos llevaron a un colegio que queda aquí cerca y pues allá también, como nosotros, ellos crean empresas pero tienen un enfoque diferente, ellos se enfocan más en la parte administrativa. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*)

A raíz de que en este año a los estudiantes no los han llevado a ninguna feria, algunos de ellos afirmaron que, por su cuenta, han visitado algunas universidades con el fin de conocer sus instalaciones así como la oferta académica y los modelos de financiación.

El año pasado fui a un proyecto en la Universidad del Rosario que escogían a unos estudiantes, tuve la posibilidad de ir y allá te decían cómo eran las carreras, te hacían unos talleres de qué te gustaba y te enseñaban las posibilidades que tenías con la Universidad del Rosario y la verdad me pareció muy bueno, a mí me gustó mucho ir a esa conferencia (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

Por su parte, un estudiante de Media del colegio 12 de la localidad 9 aseguró que lo han invitado a algunas universidades pero que estas invitaciones le han llegado gracias a su participación en la mesa de estudiantes de su localidad: “como yo el año pasado y este también, estoy en la mesa local de

estudiantes, y quien la dirigía mandó la invitación por el grupo, y pues yo repartí la información y algunos de los compañeros pudieron ir, otros no”. Con relación a la baja participación de los estudiantes en los escenarios de exploración durante este año, algunos acudientes compartieron esta afirmación y además aseguraron que en años anteriores sí los llevaban a las ferias universitarias pero que este año aún no los han sacado del colegio. Una madre de familia del colegio 20 de la localidad 18 señaló que, durante este año, los estudiantes de Media “con el SENA han recibido charlas, pero no sé si han ido a otros lados”. De todas maneras, los acudientes hacen énfasis en la importancia de que los estudiantes reciban apoyo para participar en este tipo de espacios, ya que es muy importante que ellos empiecen a familiarizarse con la oferta de la educación superior de la ciudad.

*Acompañamiento de las universidades.* Si bien no se han realizado grandes ferias universitarias durante este año, lo cierto que es que el acompañamiento de las universidades a los estudiantes de Media —con el fin de orientarlos sobre la oferta académica de cada centro de estudios— ha sido un proceso continuo y muy bien valorado por las comunidades educativas. En algunos casos, los estudiantes son invitados para que visiten las universidades; en otros casos, son las universidades los que visitan a los colegios. Entre las universidades referenciadas por los estudiantes se destacan la Pedagógica, la Distrital, la Nacional, la Javeriana, la Uniminuto, la ECCI, la Sergio Arboleda, la Santo Tomás, la EAN y, lógicamente, el SENA.

El encuentro entre los estudiantes y las universidades es aprovechado por estas últimas para dar a conocer los programas académicos con que cuentan, las posibilidades para homologar materias y los componentes del sistema de becas y de créditos. Otras universidades, así mismo, han aprovechado estos espacios para motivar a los estudiantes sobre la importancia de que accedan a la educación superior. En algunos casos, los estudiantes inclusive han podido

recibir algunas clases en las universidades o han conversado con profesores o estudiantes de estos centros de estudios. Veamos algunos testimonios.

Hay algunas universidades que les ofrecen hasta el transporte, los llevan y los recorren todo el día, les dan refrigerio, les dan una inducción, cuáles son las carreras que ofrecen. *(Rector, Colegio 13, Localidad 10)*

El año pasado hubo un acompañamiento muy bueno porque hasta hubo cursos de semilleros con la Universidad Nacional, hubo inmersión también, por ejemplo, con la Santo Tomás, van allá, reciben cursos y se van perfilando. *(Rector, Colegio 14, Localidad 11)*

A ellos les aplican una prueba, entonces a los que tienen mejor promedio en todo y que pasan su prueba, la universidad les expide sus créditos. Solamente tengo un estudiante porque no todos ingresan a la EAN porque es cara. *(Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7)*

El año pasado vino un profesor de la Sergio Arboleda, y nos hizo toda la clase en inglés para también medir el nivel que teníamos. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6)*.

Tuvimos todo el día como para ver la universidad [Pedagógica] y hasta nos mezclaron con los universitarios para irnos familiarizando. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6)*

También es para destacar el acompañamiento que ha prestado el SENA a colegios como el 5 de la localidad 6. En esta institución, los profesionales del SENA, quienes además ofrecen una de las líneas de profundización de la Media Integral, dialogan frecuentemente con los estudiantes para mostrarles las posibilidades de homologación que tienen en caso de que elijan realizar una carrera técnica con ellos. Así mismo, se destaca la experiencia del colegio rural 23 de la localidad 19, el cual ha recibido el acompañamiento de la Universidad Nacional en el marco del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica<sup>18</sup> (PEAMA) de esta casa de estudios. Este convenio ha beneficiado

---

<sup>18</sup> “El PEAMA es el programa Especial de la Universidad Nacional de Colombia dirigido a bachilleres de las zonas de presencia nacional, anteriormente denominadas zonas de frontera: Amazonía, Caribe, Orinoquía y Tumaco, que les permite ingresar a cualquiera de los 73 programas de pregrado en las áreas de Ciencias, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud (excepto medicina) e Ingeniería”. Fuente: <http://www.dnia.unal.edu.co/innovaciones/peama>

a los estudiantes de este colegio rural ya que han podido recibir charlas sobre orientación vocacional y sobre la oferta académica de esta universidad.

Estos acompañamientos a los estudiantes han sido muy bien valorados por la mayoría de los profesores quienes resaltan el hecho de que los estudiantes estén felices y motivados luego de haber participado en estos encuentros. Otros maestros, así mismo, rescataron el hecho de que sus estudiantes cada vez estén más decididos a buscar información por su cuenta, respecto a la oferta académica de las distintas universidades. Señalan que con esto se está cumpliendo uno de los objetivos de la Media Integral, a saber, que los estudiantes se interesen en acceder a la educación superior y no que solamente se proyecten en el mundo laboral una vez terminan el colegio. Sobre este punto llama la atención lo planteado por la DILE de Chapinero, quien aseguró que todavía hay muy pocas posibilidades reales de que un egresado de la educación pública puede acceder a una universidad privada.

Por su parte, el rector del colegio 13 de la localidad 10 aseguró que, en efecto, los convenios con las universidades para que orienten a los estudiantes de Media han sido muy positivos, pero que la mayoría de estos han sido fruto de la gestión de los directivos docentes más no de la SED. Este rector también señaló que hace poco tiempo su colegio firmó el “Pacto por la Educación Superior” sin que hasta ahora se hayan presentado desarrollos al respecto:

Lo firmamos allá en Compensar y eso quedó en veremos. [...] La idea era que hubiera un intercambio, una relación entre la Educación Media y la Educación Superior, y que ojalá les hubieran valido lo que asesoraban o que llegaran allá y continuaran la universidad para que no haya un corte del bachillerato a la universidad. (*Rector, Colegio 13, Localidad 10*)

**Orientación socio-ocupacional.** El último componente de la política institucional para el fortalecimiento y la diversificación de la Media Integral, contempla la entrega de herramientas a los estudiantes de este nivel educativo para que puedan consolidar sus proyectos de vida. Para la materialización de

esta política, desde la SED se proyectó la implementación de espacios locales de orientación en donde los estudiantes pudieran recibir información sobre las oportunidades que tienen para acceder a la educación superior (2017, p.121); también se proyectó el acompañamiento a los docentes y a los orientadores para que cuenten con más herramientas para acompañar y orientar a los estudiantes de Media.

Al consultar a los estudiantes de Media sobre el acompañamiento que han recibido para fortalecer sus proyectos de vida, la mayoría de ellos aseguró que en sus colegios han desarrollado ciertos ejercicios que buscan que todos los estudiantes, no solo los de Media, cuenten con más herramientas para comenzar a definir qué quieren hacer con sus vidas una vez terminen el colegio.

Si bien los rectores aseguran que sí ha habido acompañamiento de la SED en esta materia, todas las experiencias compartidas por los estudiantes refieren a procesos internos dinamizados por los maestros de Media y por los orientadores. Algunos de estos procesos internos son la realización de encuestas y de test vocacionales, así como la invitación a agentes externos para que conversen con los estudiantes. Sobre las encuestas y los test, los estudiantes señalaron que no son muy útiles ya que únicamente les dicen cuáles son sus habilidades o capacidades pero no les dan herramientas concretas o consejos que faciliten su ingreso a la educación superior. Con relación a las charlas con externos, los estudiantes dijeron que estas son muy aburridas ya que los expositores no logran que los estudiantes pongan atención y se conecten con la charla.

Lo más que nos han hecho es “llene esta encuesta y mire cuál es el puntaje de la carrera que se acerque” y digamos que hay gente que queda el triple de perdida porque le sale casi todos los puntajes iguales, hay gente que le gustan muchas cosas. [...] No ha habido una persona que nos explique de verdad cómo es la vida universitaria. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*)



Han venido personas de lugares para PreIcfes, también vino un muchacho para presentar sobre universidades públicas en Bogotá, pero al ser sincero, les falta que nos cautiven más a nosotros, que nos guste lo que están hablando porque uno se pone a hablar con la otra persona y no pone cuidado. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

Con relación a los acompañamientos de la SED, el rector del colegio 13 de la localidad 10 señaló que sí han llegado a su colegio distintas iniciativas y programas vinculados con la orientación vocacional de los estudiantes. No obstante, aseguró que estos programas no han sido bien socializados entre las comunidades educativas y que por eso muchas veces los profesores prefieren gestionar acompañamientos o apoyos de entidades del sector privado. También señaló que no conoce el programa “Yo puedo ser”.

**Proyecto de vida.** Como se comentaba recién, la mayoría de los colegios han venido implementando procesos vinculados con el fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes. En muchos casos, estos procesos inician desde el grado 6° con la idea de que el estudiante pueda ir perfilando su orientación vocacional durante toda la Secundaria y la Media: "los chicos de 11° tienen proyecto de vida, los de 10° tienen proyecto de vida, lo trabajan todo el tiempo desde 6° y lo van alimentando y lo van fortaleciendo" (*Rector, Colegio 22, Localidad 19*).

En el caso del colegio 14 de la localidad 11, el rector afirmó que los estudiantes de Media deben realizar un proyecto vinculado con sus orientaciones profesionales, el cual ha contado con las asesorías de profesionales de la SED. En otros colegios como el 5 de la localidad 6, el tema del proyecto de vida comienza a desarrollarse desde grado 9° con una materia denominada “Exploración vocacional”, en donde los estudiantes tienen que empezar a elegir las líneas de profundización que cursarán en la Educación Media. Veamos algunas experiencias presentadas en otros colegios:

Desde los grados más chiquitos a uno le preguntan sobre su proyecto de vida, qué quiere ser, entonces uno de chiquito ponía “yo quiero ser doctor y no sé qué” pero pues las preguntas de los chiquitos son más fáciles que las de los grandes, cuando uno crece ya a los grados elevados empiezan a preguntar cosas más directas. [...] El colegio motiva mucho acerca de eso. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*)

Por parte del ciclo llevamos una carpeta de proyecto de vida donde tenemos pasado, presente y futuro. [...] Los ejercicios de valores se ponen en el presente, entonces en el pasado pues ellos tienen diferentes actividades y nos dicen como en qué parte de la carpeta va. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19*)

En relación a la efectividad de estas iniciativas, las opiniones de los estudiantes estuvieron divididas entre quienes consideran que sí han sido muy útiles estos ejercicios y quienes, por el contrario, señalan que no han tenido mayor impacto: “es como una guía, como una ayuda que le muestran a uno, pero pues así que uno diga que “guau”, que impacte, no” (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). Los acudientes, por su parte, si bien algunos aseguraron que no conocen ninguna iniciativa relacionada con los proyectos de vida de los estudiantes, otros sí señalaron que sus hijos les han dicho que en el colegio les hablan sobre su futuro y que inclusive tienen que diligenciar periódicamente un documento sobre sus proyectos de vida: “pues a mí me parece bueno porque ahí ellos van mirando como qué quieren y como por dónde se enfocan” (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 20, Localidad 18*).

A propósito del rol de los equipos de Orientación escolar, se encontraron experiencias muy disímiles alrededor de la gestión de acompañamiento de estos profesionales. En el colegio rural 23 de la localidad 19, por ejemplo, los estudiantes de Media compartieron muy buenas valoraciones del trabajo realizado por la orientadora escolar; aseguraron que, gracias a su gestión, han podido participar en distintos talleres sobre orientación vocacional: “ya hemos tenido dos talleres con ella, el primero fue como explicarnos qué programas habían al salir del colegio, que incitaban a estudiar lo que uno quiere, y en este segundo fue cómo nosotros nos veríamos en tres años”. Lo bueno de estos

talleres es que los estudiantes han podido resolver muchas dudas vinculadas con el acceso a la educación superior. Señalaron, eso sí, que consideran que necesitan muchas más charlas y talleres sobre estas temáticas.

La situación de este colegio contrasta con la de otras instituciones, en donde los estudiantes se quejaron por la falta de gestión de los orientadores. Así mismo, señalaron que estos profesionales casi no interactúan con los estudiantes sino que todo el trabajo se limita a la realización de encuestas o evaluaciones. Además de esto, también aseguraron que, a diferencia de otros años, actualmente no se está viendo la gestión de los orientadores para que los estudiantes asistan a ferias universitarias ni a otros espacios destinados a conocer la oferta académica de la educación superior.

Es preferible que la orientadora se pare a hablar media hora y le dé una charla a uno, a que le entregue una guía y le diga “entréguela después”, sinceramente a nadie le nacía hacerlas. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

Este año cambiaron de orientador y la verdad el que nos tocó no está haciendo su trabajo porque, por lo general, para los grados 11° en años anteriores, lo más normal era que ya nos hubieran llevado a distintas universidades de qué les gustaría estudiar, en dónde. Yo como personero ya hablé con él y con el rector respecto a ese tema y es la hora en que no se ha puesto las pilas con eso y él es encargado de la parte de orientación vocacional. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*)

***Expectativas de los estudiantes de Media.*** A los estudiantes de Media que participaron en la consulta se les preguntó por sus expectativas con relación al ingreso a la educación superior. Varios de ellos señalaron que ha sido muy útil el acompañamiento que han recibido tanto de sus profesores como de los profesionales de las universidades que los han visitado. Estos acompañamientos han permitido que los estudiantes cuenten con más herramientas para conocer la oferta académica de la ciudad, e inclusive hay algunos que ya eligieron qué carrera van a realizar. Otros señalaron que se encuentran muy nerviosos por todo lo que implica acabar el colegio pero que, así mismo, están muy ansiosos

por ingresar a la educación superior y por conocer las oportunidades que hay en el mercado laboral.

Si no estudio diseño de integración multimedia, yo, como persona hermosa y preciosa, estudiaría Artes Escénicas porque a uno le dieron muchas herramientas [...] y en las clases también a uno lo formaron para amar el arte. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*

En el tiempo que ha pasado tenemos una visión del mundo más abierta, más extensa, entonces siempre estamos con la idea que cada cosa se puede mejorar. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18)*

Uno va a ir allá a batallar el miedo y a enfrentarlo y ver qué pasa. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*

Cabe resaltar que algunos estudiantes, así como algunos acudientes, ven en el SENA la mejor opción de Educación Superior. Aseguran que las universidades no solo son muy caras sino que el nivel académico es muy alto. El SENA, además, tiene la ventaja de la homologación de algunos de los énfasis vistos en la Media. Sobre este punto, una estudiante del colegio 2 de la localidad 4 señaló que en el SENA se siente más tranquila porque ya los conoce y ya ha trabajado con ellos en el marco de la Media; en cambio, asegura, “les han metido miedo” respecto a las universidades al punto de que no todos se sienten preparados para ingresar a estas. Por su parte, una acudiente del colegio 20 de la localidad 18 mostró su favoritismo por el SENA y aseguró que a su hijo le ha dicho: “mire otras alternativas, ahí está en el SENA ahorita estudiando algo de robótica, que es otra alternativa muy bonita”.

Algunos estudiantes también señalaron que se encuentran muy angustiados por el hecho de tener que decidir pronto qué hacer con sus proyectos académicos. La finalización de la Educación Media para muchos de ellos está siendo un momento muy tensionante porque, o no saben aún qué quieren hacer con sus vidas una vez se gradúen, o no saben cuál carrera van a estudiar, o no saben si van a contar o no con los recursos económicos para poder ingresar a la educación superior. En la mayoría de los casos, las

responsabilidades económicas y académicas, son las que están generando mayor preocupación en los estudiantes. En otros casos, algunos estudiantes dijeron que les preocupa mucho la integración con sus eventuales compañeros en la universidad. Sobre el acompañamiento que han recibido por parte del colegio, aseguraron que las charlas sobre los proyectos de vida les suelen generar más angustias que certezas. Veamos algunos testimonios:

Más que no sentirme preparada me da es como miedo... como tal enfrentarse a ciertas personas que pueda que te acepten o no te acepten, como enfrentar a esa sociedad que es tan difícil hoy. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*)

Siento que tampoco tengo claro qué voy a hacer. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*)

Hay muchos que como que los rechazan por la carrera que quieren, los obligan a hacer una carrera que ellos no quieren. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*)

Otros estudiantes hicieron énfasis en la presión que sienten por parte de sus padres, quienes constantemente les están recordando las dificultades económicas que implica la educación superior: “los padres son así y te dicen “ya usted tiene más conocimientos y pues tiene que emprender y ser grande, hasta aquí llegamos nosotros”” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). Algunos acudientes, por su parte, ven con preocupación que muchos de los estudiantes de Media no tengan claro qué hacer con sus vidas una vez terminen el colegio: “yo igual creo que ellos están muy como perdidos” (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 20, Localidad 18*).

Frente a este panorama, algunos estudiantes del colegio 12 de la localidad 9 señalaron que es importante que los estudiantes de Media reciban más acompañamiento institucional enfocado en el fortalecimiento de los proyectos de vida. Agregaron, eso sí, que dicho acompañamiento debe ser más personalizado con el fin de que cada estudiante pueda descubrir sus habilidades

y gustos particulares. También solicitaron más asesorías para conocer de manera realista cómo funciona el mercado laboral actualmente.

***Acompañamiento de los docentes.*** Es muy importante destacar el hecho de que muchos estudiantes de Media estén reconociendo que sus maestros constantemente les hablan y los orientan para que tomen buenas decisiones una vez terminen el colegio. Estas decisiones van desde lo académico —por ejemplo, decidir qué énfasis de la Media tomar— hasta lo personal —como, aprender a tomar decisiones responsables—. Además de esto, los maestros suelen ingeniárselas para que sus estudiantes cuenten con más información a la hora de decidir qué hacer cuando terminen en el colegio; de ahí que hayan sido referenciadas acciones como la entrega de información sobre convocatorias, becas, programas académicos y modalidades de estudio de las universidades.

Nuestras directoras de curso nos trajeron varios volantes en los que nos hablaban sobre las becas a las que podíamos acceder. Nos decían como qué requisitos necesitamos, digamos el puntaje del SISBEN, el puntaje del ICFES. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*

Los profesores nos mostraron unas universidades y las respectivas carreras que se ejecutan en las mismas, tuvimos un taller sobre eso y pues fue muy bueno porque algunos tomaron decisiones, otros quedaron pensando. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9)*

Nos da muchos consejos como para no embarrarla: “piensen, no vayan a quedar embarazadas”, el profesor es muy directo en los temas, no se pone con rodeos. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*

Los docentes de la Media, por su parte, reafirmaron su interés en aconsejar y en motivar a sus estudiantes para que se animen a buscar las distintas alternativas que existen para ingresar a una carrera universitaria.

“Preséntense a la universidad, aprovechen las becas que da el Distrito, que da el Icetex, que dan las embajadas”... bueno, hay muchas oportunidades pero está “aquí” en la mente de ellos, las limitaciones a veces están “aquí” y uno lo hace con ejemplos, yo tengo un estudiante que ya está en Alemania, otro que se fue a estudiar, otros que están haciendo carrera afuera. *(Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9)*

A algunos se les manda a investigar “bueno ¿qué carrera quiere estudiar?, ¿qué universidades?, ¿qué costo tiene?, ¿cuántos semestres?, mire el pensum, mire las asignaturas” y también que ellos hagan un análisis de si pueden asumir, digamos, pagar una universidad de esas. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*)

Otra de las estrategias que han utilizado los maestros para motivar a los estudiantes es invitar a algunos exalumnos del colegio para que, de una manera más vivencial, les cuenten a los estudiantes sus experiencias en la universidad o en el mundo laboral. Este escenario es propicio para que los estudiantes pregunten por temáticas como las facilidades de ingreso a las universidades, el nivel de exigencia de los profesores, el sistema de becas, etc. Algunos estudiantes señalaron que este tipo de ejercicios son mucho más enriquecedores que, por ejemplo, una encuesta o un taller con un experto en temas de orientación profesional. Veamos algunas experiencias:

Hay una chica que está estudiando en la Nacional y ella va unos días y les da clase de Inglés a los chicos de 11°. Entonces el profesor “bueno, tal día va a venir tal chica egresada que está en la universidad y va a dar 5 clases de Inglés, tal día a tal hora”, llegan diez, quince chicos que son los que están más motivados. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*)

El año pasado vino una niña que ahora está estudiando en la Universidad de los Andes. Vino con la hermana y con una señora que estudió en Harvard y dio una charla de qué era lo que realmente queríamos hacer y cómo queríamos ver el mundo y cómo podíamos cambiar las cosas. Yo creo que esa fue la única charla que a todo el mundo lo llenó, lo cautivó, porque todos estaban poniendo cuidado. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*)

Yo me acuerdo de una vez que la profesora de danzas trajo a unas señoras que eran unas duras [...] y esas señoras nos decían cómo habían empezado, una estudiaba en colegio público y nos contaban toda su historia y nos decían hasta dónde habían llegado y eran súper geniales, nos motivaban mucho. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*)

### **Presentación de resultados: Línea estratégica “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”**

## Convivencia escolar

En los distintos componentes de la línea estratégica EERRP se destaca la convivencia escolar como un asunto central en la apuesta por fortalecer la calidad de la educación en el Distrito Capital. En las distintas fases de aplicación del SISPED la convivencia ha sido entendida como la forma en que los sujetos se relacionan en un contexto determinado; esta convivencia, por lo demás, no implica necesariamente la ausencia de conflictos sino el manejo adecuado de estos (Vargas, 2017).

En este capítulo se presentan los resultados de la consulta a las comunidades educativas sobre dos temáticas concretas que se desprenden del componente de convivencia escolar de la SED: de un lado, la convivencia y el clima escolar en los contextos educativos y, de otro lado, la implementación de la cátedra de la paz con un enfoque de cultura ciudadana. A continuación se presentan los principales focos de indagación para esta primera categoría:

**Tabla 13.** Convivencia escolar

CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Convivencia escolar	Descripción del clima escolar: cómo se viven las diferencias de género, étnica, racial, situación económica, origen, nacionalidad, capacidades diferentes. Conocimiento y formas de implementación de la Cátedra de la paz con enfoque de cultura ciudadana

**La convivencia y el clima escolar.** El análisis de experiencias de las comunidades educativas con relación a la forma como cotidianamente vivencian el clima escolar, arrojó resultados muy interesantes que demuestran una diferencia en las apreciaciones según el estamento y el nivel educativo de los actores. Dicho en otras palabras, las mejores apreciaciones provinieron de



los rectores, los coordinadores y los maestros (principalmente los de Educación Inicial y Primaria), mientras que los estudiantes y los acudientes dieron cuenta de posiciones más críticas o menos optimistas.

Para el caso de los directivos docentes, sus relatos dieron cuenta de una visión muy positiva del clima escolar, según la cual, si bien se presentan conflictos, existe toda una estrategia articulada para resolverlos y para asegurar que estos no incidan en los procesos de formación de los estudiantes.

La calidad educativa debe darte para poder vivir y fortalecer una sociedad democrática, una sociedad en paz, que eso no significa que no haya conflicto ¿sí? sino que esos conflictos se aborden y se les busque solución de una mirada ciudadana, democrática... cuando digo ciudadana me refiero al respeto de los derechos, a la tolerancia de las diferencias. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*)

El ambiente escolar durante los diferentes años ha sido muy bueno, nosotros casi que nos caracterizamos porque nuestros chicos, obviamente con sus dificultades, de todas formas la convivencia es llevadera y como que colabora mucho para que haya ambientes de aprendizaje. (*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*)

Por su parte, una coordinadora del colegio 8 de la localidad 8 aseguró, en el marco de la realización de una cartografía social, que en su colegio el clima escolar es muy bueno gracias a que ha habido una intención de vincular activamente a los distintos actores de la comunidad educativa:

...nosotros todos, profesores, el equipo directivo, las señoras de servicio generales y todo eso, estamos como en la campaña del buen trato, del manejo de las relaciones, del Comité de Convivencia que genera también actividades y acciones para que uno, a través del diálogo, pueda bajar como esos riesgos, esas sensaciones de agresión.

En el caso de los maestros se presenta una diferencia entre las apreciaciones de los de Secundaria y los de Primaria e inicial. Mientras los primeros aseguran que todavía son muy comunes los roces o los conflictos entre los maestros, y entre estos y los directivos docentes (más adelante se

desarrollará esta temática), las profesoras de Educación Inicial señalaron que, al menos en su nivel educativo, el clima escolar es bueno.

El clima realmente es bastante agradable, tienen conflictos lógicamente pero realmente los conflictos no llegan a ser, no trascienden por lo menos en preescolar a solamente su aula y de pronto en las horas de descanso. El clima más bien se trata de manejar los conflictos al interior del aula y con ellos, pues yo pienso que es aceptable, no es ideal pero es aceptable. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 19, Localidad 18*)

En el caso de los estudiantes, sus apreciaciones sobre el clima escolar están determinadas por los constantes casos de riñas y de matoneo que viven en el día a día, a pesar de que varios reconocieron una disminución en las peleas con relación a años anteriores. Sobre este punto, llama la atención el caso del colegio 15 de la localidad 11 en donde, en el marco de las cartografías con estudiantes de 5° y de 9°, en ambos grupos se afirmó que, ante las riñas que se presentan en el colegio, muchos estudiantes se frustran por la lenta o nula reacción de los docentes, los coordinadores o del personal de celaduría: “los guardias son muy insuficientes, se les dice algo y no le prestan a uno atención. Igual el coordinador de bachillerato, uno le dice “ay es que nos hicieron tal cosa”, y como es el coordinador de bachillerato no hace nada” (*Estudiante M, Grado 5°*). Ante este fenómeno, el cual también se ha presentado en otros colegios, algunos estudiantes han optado por no denunciar los casos de matoneo o por resolverlos a su manera sin que se enteren las autoridades del colegio.

En la indagación por las causas externas que inciden sobre el clima escolar y la convivencia dentro de los colegios, las comunidades educativas trajeron a colación algunos factores vinculados con la ubicación, la proveniencia de las familias, la cantidad de población estudiantil y el nivel de riesgo de los colegios. Con relación al tamaño de los colegios —tanto en área como en población estudiantil— las valoraciones positivas de las comunidades de los colegios pequeños contrastan con las valoraciones negativas de los llamados “megacolegios”.

En el caso de los colegios 18 de la localidad 18 y 20 de la localidad 19, sus maestros aseguraron que, el que su colegio sea pequeño, ha sido un elemento fundamental para tener una buena convivencia ya que les permite dialogar con los estudiantes y ejercer más control sobre los menores: “el colegio es pequeño, no es tan grande, la convivencia es buena porque [...] como son grupos pequeños pueden ser manejables, no es cosa de “ay, se me salieron de las manos”” (*Maestro, Media, Colegio 21, Localidad 19*). Esta situación contrasta con la del colegio 10 de la localidad 8, el cual es reconocido por ser uno de los más grandes de Bogotá; el rector de esta institución afirmó que el tamaño y la ubicación de su colegio genera que se presenten muchos problemas de convivencia o fenómenos como la alta demanda de estudiantes que desean matricularse, incluidos muchos niños y jóvenes de nacionalidad venezolana.

El clima escolar es complejo por el tamaño que tiene el colegio, somos 7600 estudiantes, 350 maestros, 12 administrativos, como 60 gestores de aseo, gestores de vigilancia en un terreno de 13 hectáreas en un contexto sociodemográfico en el que recibimos estudiantes de toda la localidad incluso de todo Bogotá, donde en este año, sin estigmatizarlos y sin ningún viso de xenofobia, tenemos fuerte presencia de la colonia venezolana, que los hemos acogido con los brazos abiertos, en todo sentido, el clima escolar tiene muchas aristas. [...] Sí hay conflicto porque sí hay robo, hay consumo de alucinógenos, presunto comercio de drogas, aunque no se tienen las evidencias, presunción, hay riñas al interior pero son controlables porque aquí se ejerce la conciliación a través de Hermes.

Con relación a la ubicación de los colegios, llama la atención que algunos estudiantes de Media del colegio 25 de la localidad 20 hayan señalado que la lejanía misma de su institución con relación a los contextos urbanos, ha favorecido la reducción de los riesgos de los estudiantes: “siento tranquilidad, acá no hay riesgo” (*Estudiante M, Grado 11°*). Esta sensación de seguridad es compartida por los maestros, quienes viven en el colegio de domingo a viernes:

Estamos rodeados de mucha naturaleza, [...] una vez finalizada la jornada escolar todos estos espacios se convierten para nosotros en áreas donde podemos desarrollar diferentes actividades como la danza, el juego o el

deporte, y lo que les manifestábamos a ustedes, las famosas tertulias. (*Maestra, Colegio 25, Localidad 20*)

Otra de las causas externas que puede estar incidiendo sobre el clima escolar de los colegios es, según algunos maestros, el nivel socioeconómico de las familias. En el caso del colegio 19 de la localidad 18, dos profesores de distintos niveles educativos dieron a entender que, entre más alto el estrato del estudiante y de su familia, menos problemas académicos y convivenciales reportan esos menores; lógicamente, la situación es contraria con los estudiantes de los estratos más bajos. Veamos los testimonios:

Este colegio tiene una ventaja, la población que se maneja son estudiantes, diríamos en un porcentaje de un 50 %, de pronto más, que son estrato 3 ¿sí? Entonces son estudiantes que de pronto no presentan mayor problema de convivencia, al contrario son estudiantes con los que se puede dialogar, se puede trabajar muy bien esa parte. Hay unos casos, sí, específicos, de pronto de estudiantes que llegan de otras localidades, de pronto ya son localidades estrato 2, que sí vienen con algunos problemas convivenciales. (*Maestro, Secundaria*)

El promedio de familias acá está en estratos 2 y 3, yo creo que hay hasta 4, y las familias son más o menos intelectualmente cultas, no todas, pero sí diría que una mayoría. Entonces conflictos con el resto de la comunidad, con padres de familia y eso, no hay. En su mayoría todos son tranquilos [...] y los papás más bien son colaboradores. (*Maestra, Educación Inicial*)

A propósito de esta temática, en la cartografía con maestros del colegio 8 de la localidad 8, ellos señalaron que a la institución llegan muchos estudiantes de barrios conflictivos y complejos cercanos al colegio. Afirmaron, así mismo, que la convivencia con estos menores es muy buena: “digamos que el ambiente hace que también población que viene de sectores un poco más vulnerables encuentren aquí un espacio de tranquilidad”. Este colegio también ha desarrollado estrategias para integrar a los padres de familia que habitan en estos barrios:

Créeme que se tranquilizan además con el nuevo manual de convivencia y con el trabajo que hemos hecho con el PEI, que todo el mundo siempre les ha

informado cómo es que se trabaja el colegio y cómo es que es, ya es mucho más seguir un conducto regular, ya lo tienen claro.

De otro lado, llama la atención que en colegios como el 14 de la localidad 11 o el 4 de la localidad 5, sus comunidades se hayan quejado por la presencia de estudiantes considerados “ñeros”, a quienes sus mismos compañeros les achacan acciones como la venta de drogas, la amenaza a otras personas y el bajo rendimiento académico: “los que son más gamincitos son unos altaneros irresponsables. Vienen a quitarle la oportunidad a unos niños que sí quieren estudiar porque prácticamente vienen es a perder el tiempo” (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 15, Localidad 11*).

***El clima escolar en su contexto.*** En este apartado son presentados algunos de los fenómenos que inciden cotidianamente sobre el clima escolar y las relaciones armónicas entre las comunidades educativas; tales fenómenos son los conflictos generados por el uso compartido de los espacios comunes entre los estudiantes, por la llegada de estudiantes nuevos provenientes de otras instituciones, y por la masiva presencia de familias provenientes de Venezuela. Al final del apartado se da cuenta de las estrategias de conciliación utilizadas en algunos de los colegios.

***Conflictos por el uso de espacios comunes.*** Tanto en los grupos focales como en las cartografías sociales, los estudiantes identificaron ciertos espacios de los colegios que son propicios para la generación de conflictos o peleas entre estudiantes de distintos niveles educativos. Estos conflictos se suelen presentar porque estudiantes de distintas edades coinciden a la misma hora en un mismo espacio; como se verá en las siguientes líneas, llama la atención que en la mayoría de estos conflictos están involucrados estudiantes de Primaria, quienes suelen tener muchos roces con sus pares de Secundaria e inclusive de Media.

A propósito de los estudiantes de Media, en colegios como el 17 de la localidad 14 o el 4 de la localidad 5, estos reconocieron que sí se presentan muchos conflictos con los niños de Primaria porque siempre quieren usar la cancha cuando ellos la están utilizando; además de esto, señalaron, hacen mucho ruido y siempre están molestando. También aseguraron que sienten muy poca empatía hacia estos menores y que les frustra que los orientadores no tomen cartas en el asunto cuando se generan diferencias entre unos y otros.

Con relación al comportamiento de los estudiantes de Media, algunos maestros del colegio 8 de la localidad 8 aseguraron —en el marco de la cartografía social— que estos estudiantes ingresan frecuentemente a la zona de preescolar, colocan música a alto volumen y alteran la tranquilidad de los niños. A propósito de la polémica por el uso de los espacios, una estudiante de Media del colegio 19 de la localidad 18 señaló que: “no hay suficiente compañerismo, como madurez para saber compartir un espacio, porque tenemos espacios compartidos como las zonas verdes y la cancha y somos como conformistas, no sabemos aprovechar lo que tenemos y compartirlo”.

En el caso de los estudiantes de Secundaria, llama la atención que no hayan hecho referencia a mayores conflictos con sus pares de Media por el uso compartido de los espacios: “ahí siempre es que los de 11° se toman la cancha y los demás no pueden jugar” (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 17, Localidad 14*). Estudiantes de 9° del colegio 19 de la localidad 18 señalaron que los lugares más comunes para las peleas son los baños, los corredores y las canchas; aseguraron, además, que muchos conflictos se presentan por las condiciones estructurales del colegio ya que los salones son muy pequeños y además hay muy pocos baños. Sobre esta temática, unas madres de familia del colegio 17 de la localidad 14 afirmaron —en el ejercicio de la cartografía— que la infraestructura del colegio permite que haya muchos espacios en los que se

pueden esconder los estudiantes para pelear o para realizar tocamientos físicos no consentidos.

Como se mencionaba recién, los estudiantes de Primaria fueron los que hicieron más referencias a las disputas por espacios compartidos con otros estudiantes. Aseguraron, por ejemplo, que los baños son los espacios utilizados para las peleas porque los profesores no pueden entrar ahí (“uno no sirve para ser celadora del baño” (*Maestra, Primaria, Colegio 8, Localidad 8*)); en los baños, así mismo, es donde ven la venta y el consumo de droga por parte de los estudiantes de bachillerato. Las disputas con los estudiantes mayores por el uso de las canchas, también fueron referenciadas en varios de los colegios. Veamos algunos testimonios.

Hay niños que maltratan otros niños, por ejemplo, se pelean por la cancha porque tienen establecido un horario y los de bachillerato se meten a la cancha cuando nos toca a nosotros (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 25, Localidad 20*)

Pasan muchos de bachillerato vendiendo dulces y no sabemos si esos dulces tengan droga o no. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11*)

Los adolescentes son muy creídos, se creen el dueño de todo. (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 17, Localidad 14*)

En el caso de la Educación Inicial, los maestros señalaron que en algunas ocasiones los estudiantes más grandes van en el recreo a la zona de juegos de los niños porque consideran que es un lugar muy tranquilo; sin embargo, esta presencia altera la tranquilidad de los menores: “...no nos dejan montar columpio y dicen groserías” (*Niña, Educación Inicial, Colegio 19, Localidad 18*). Una maestra de primera infancia de este colegio señaló, no obstante, que sí siente que los estudiantes mayores tratan de portarse bien y de no lastimar a los estudiantes más pequeños.

Ante el problema del uso compartido de las zonas comunes, algunos colegios han venido implementando distintas estrategias con las que se busca reducir las peleas entre los estudiantes. En colegios como el 18 de la localidad 15 o el 24 de la localidad 19 los estudiantes han construido acuerdos para turnarse el uso de las canchas: "los martes y los jueves la tienen los de Primaria, y el lunes, miércoles y viernes la tenemos los de bachillerato" (*Estudiante M, Grado 9º, Colegio 25, Localidad 20*). Otra de las estrategias utilizadas en colegios como el 8 de la localidad 8 ha sido la adecuación de espacios como un domo que estaba en desuso, con el fin de que los estudiantes cuenten con más áreas para su beneficio: "los chicos que de pronto tienen hora libre porque el profesor está incapacitado, se sientan ahí a hacer sus tareas. [...] Con el domo logramos como abrirles un espacio donde se puedan sentar y todo eso y charlar" (*Coordinadora, Colegio 8, Localidad 8*).

*Conflictos por le llegada de estudiantes nuevos.* En colegios como el 21 de la localidad 19, el 17 de la localidad 14 y el 19 de la localidad 18, algunos maestros —todos de Secundaria— aseguraron que la constante llegada de estudiantes nuevos a los colegios suele ser un factor que también altera la convivencia y el clima escolar. Así mismo, señalaron que los problemas se suelen presentar porque los estudiantes nuevos traen malas mañas desde sus colegios anteriores, las cuales generan muchos conflictos con sus compañeros y lógicamente con sus maestros. De estos estudiantes nuevos también dijeron que tienen muchos problemas para acoplarse a las dinámicas de las instituciones que los reciben.

Los estudiantes nuevos que han llegado, ellos vienen de colegios por temas de convivencia, yo creería que fueron cambiados de colegios con esa condición, entonces la mayoría de casos el problema sí es con ellos porque vienen de otro ámbito, [...] vienen a chocar acá con otro tipo de dinámicas y el conflicto ha sido ese, más en los cursos pequeños, diría yo. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*)

Generalmente cuando llegan niños nuevos, entonces es cuando se evidencia que sí va a ver pelea. (*Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*)



Para el caso del colegio 15 de la localidad 11 quien mostró su inconformismo por la llegada al colegio de estudiantes nuevos fue una madre de familia de un estudiante de grado 11°. Esto señaló al respecto:

Al colegio llegaron niños que de pronto tenían protección por el Bienestar Familiar y que de pronto tenían problemas, digamos, de violencia, bueno muchos temas ¿sí? , de drogas y qué sé yo, y la verdad a mí hace un año eso me afectó directamente a mi hija menor porque uno de los chicos que llegó estaba vendiendo drogas dentro del colegio, estaba amenazando a mi hija. [...] Entonces si realmente los colegios no tienen las herramientas para ese tipo de situaciones no deberían hacer ese tipo de experimentos porque no es solamente el daño que le están causando a los niños que son sanos, sino también darle alas a ese niño de que realmente él puede hacer lo que quiera porque no hay un límite para él.

En el caso de Primaria, si bien hay algunas quejas en la misma línea que las planteadas por los maestros de Secundaria (“la mayoría de veces los sacan porque es que allá meten marihuana, muchas armas blancas, y yo creo que hasta ellos mismos los cambian porque ven que hay mucha seguridad aquí” (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11*)), llama la atención una experiencia compartida por una maestra del colegio 4 de la localidad 5, en la cual da entender que en este nivel educativo es menos problemática la llegada de estudiantes nuevos.

Yo sí invito a mis niños siempre cuando llegan, “mire, llegó el compañerito nuevo, hoy, ¿quién lo va a acompañar?”, entonces nosotros más bien sí vemos como el proceso, aquí no hay niños solos, que uno vea sentados en el descanso, todos se la pasan corriendo de un lado para otro y pues se ve como el proceso normal, yo más bien siento que sí se reciben, se acogen, se reciben entre ellos.

*Conflictos por la llegada de población venezolana.* La masiva llegada de familias venezolanas a Colombia en los últimos años ha sido un fenómeno migratorio muy importante que lógicamente ha impactado al sistema educativo del Distrito. Prácticamente todos los colegios cuentan hoy en día con estudiantes venezolanos en sus aulas. En algunas instituciones, la presencia de

estas personas ha generado conflictos tanto para los estudiantes, como para los maestros y los padres de familia.

Llama la atención, no obstante, que para los niveles de Secundaria y de Media —a diferencia de Primaria— se hayan registrado valiosas experiencias que dan cuenta de la construcción de relaciones armónicas entre estudiantes venezolanos y colombianos. Sobre este punto, varios estudiantes de 9° y de 11° consideraron que sus pares venezolanos son uno más dentro del contexto y que gracias a esto no se han presentado mayores conflictos<sup>19</sup>. Esta situación fue confirmada por algunos profesores de Secundaria: mientras que una maestra del colegio 21 de la localidad 19 aseguró que la integración de los estudiantes venezolanos ha sido muy positiva y que se han presentado muy pocos casos de discriminación, una docente del colegio 19 de la localidad 18 señaló que: “la gran mayoría de estos estudiantes se han podido adaptar digamos de forma rápida con los estudiantes, y digamos los estudiantes de acá, los antiguos como que han aceptado, o sea, no han habido problemas en esas diferencias, los han acogido bien”.

En el caso de Primaria la situación es más compleja. Estudiantes y maestros de este nivel educativo, provenientes de distintos colegios, señalaron que sí han presenciado muchos casos de agresión y hostigamiento contra los menores venezolanos. Inclusive, en el grupo focal con estudiantes de 5° realizado en el colegio 17 de la localidad 14, participó un estudiante de nacionalidad venezolana quien aseguró que en varias ocasiones ha sido agredido por sus compañeros: “cuando yo llegué, a cada ratico un niño me metía el pie, pero ya no... hasta que después ya me cansé, lo empujé y hasta ahí llegó”. El relato de este estudiante invita a pensar que no contó con acompañamiento

---

<sup>19</sup> Para más información sobre las relaciones armónicas entre estudiantes venezolanos y colombianos, véase el análisis de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos, específicamente el capítulo 4. “Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto”.

para resolver el acoso del que era víctima, sino que tuvo que solucionar el problema por su cuenta. El hostigamiento a estudiantes venezolanos en la Primaria también quedó registrado en el colegio 25 de la localidad 20 en donde constantemente les recuerdan que ellos vienen de otro país y que por ende no son iguales a los colombianos: “hay una niña en 4° que es venezolana y entonces todos la molestan le dicen “la veneca que tiene piojos” porque es de otro país y no es igual a nosotros” (*Estudiante H, Grado 5°*).

Los maestros de varios colegios aseguraron que no es tan fuerte el hostigamiento hacia los estudiantes venezolanos y que, de todas formas, ellos todo el tiempo están implementando estrategias de inclusión para estas poblaciones. Aseguraron, eso sí, que han tenido muchos conflictos con los padres de familia por el hecho de que muchos estudiantes no tengan ningún certificado académico de su vida escolar en Venezuela; esta situación dificulta mucho la nivelación y el trabajo en las clases con estos menores: “ellos llegan al curso que quieren porque no traen certificados, no traen nada” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 8, Localidad 8*).

En la cartografía social con los maestros del colegio 8 de la localidad 8, estos también aseguraron que son muy frecuentes los roces con los padres de familia venezolanos quienes suelen exigirles responsabilidades, que muchas veces no son competencia de los profesores: “los papás vienen bastantes agresivos y es una cultura muy extraña porque vienen agresivos y “tienen que hacerme y tienen que darme y tiene que buscar la opción” (*Maestra, Primaria*). En el informe de campo de dicha cartografía se puede leer lo siguiente:

[Según los maestros] estos padres de familia tampoco se han comprometido con el refuerzo escolar en las casas ni con informar sobre las condiciones de sus hijos. Los maestros lamentaron la falta de apoyo institucional para atender esta problemática. También aseguraron que está generando mucho malestar en la comunidad educativa el hecho de que los estudiantes venezolanos tengan prioridad para el acceso a la educación pública, por encima de los estudiantes colombianos.

Una maestra de preescolar que participó en esa cartografía, también señaló que entre los profesores hay mucha inconformidad por la actitud de los acudientes venezolanos, quienes siempre dan a entender que el colegio “tiene” que atenderlos en todo lo que ellos soliciten, so pena de denunciarlos ante las autoridades correspondientes: “es que ellos llegan y “es que yo estoy aquí y me tienen que atender porque yo soy venezolana” porque si no te acuso o te pongo la queja”.

La única referencia a la respuesta institucional frente al fenómeno migratorio de la población venezolana, provino del Director Local de Educación (DILE) de Suba quien afirmó que en su localidad, al ser una de las que más ha recibido venezolanos en los últimos años, se ha trabajado en acciones como la sensibilización a los estudiantes, la puesta en marcha de algunas acciones de prevención y el establecimiento de unos protocolos de atención a estas comunidades.

*Conciliación y resolución de conflictos.* Como respuesta a muchas de las problemáticas referidas, la mayoría de los colegios cuentan con distintos proyectos o escenarios para la promoción de la conciliación entre las comunidades educativas. La iniciativa con más impacto y mayor reconocimiento es el proyecto de conciliación Hermes, el cual le ha apostado a la promoción del autocontrol entre los estudiantes y a la necesidad de que ellos mismos busquen otras alternativas para lidiar con sus diferencias y se apersonen de estos procesos.

Nosotros tenemos el acompañamiento de la Cámara de Comercio de Bogotá en el proyecto Hermes, [...] tenemos líderes conciliadores que están yendo a diferentes instituciones a hacer ese trabajo, tenemos 16 líderes bien formados, ahorita de casualidad me los pidieron en el colegio San José de Usme, donde nosotros prestamos nuestros estudiantes para que tengan esa experiencia, para que vayan allá y se fogueen y aprendan y miramos a ver si es que nosotros nos estamos equivocando porque pues la educación es un proceso transformador,

y además para aprender de otras instituciones. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

Son los mismos estudiantes los que se encargan de convocar a sus compañeros y decirles: “bueno muchachos vamos a tener una reunión, no sé si ustedes quieran presentar algún problema, algún conflicto que tengan, ya sea entre sus propios compañeros o entre docentes, se acercan a nosotros, nos dicen y debatimos esos problemas”. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*)

En otros colegios, las comunidades han creado otras alternativas para la promoción de la conciliación. Se destacan los casos del colegio 25 de la localidad 20, en donde los conflictos son abordados a través de pactos de convivencia construidos colectivamente, en los cuales se establecen sanciones pedagógicas y no punitivas; el caso del colegio 8 de la localidad 8, en donde el área de Sociales implementa el proyecto EVA —Educación en la Vida y el Amor— en el cual han realizado actividades como un foro con padres de familia cuya temática era el respeto hacia la mujer; y el caso del colegio 15 de la localidad 11, el cual cuenta con proyecto de conciliación liderado por estudiantes de la Media, en el cual reúnen a los infractores en la biblioteca del colegio y en un montaje tipo juicio, buscan llegar a un acuerdo que permita la terminación del conflicto.

Con relación al acompañamiento de la administración distrital en los temas relacionados con la convivencia escolar, algunos directivos docentes, como la rectora del colegio 8 de la localidad 8, aseguraron que sí han recibido algunos recursos destinados a solucionar estas problemáticas, pero que como tal no han tenido acompañamiento pedagógico. Otros rectores como el del colegio 4 de localidad 5, aseguraron que también ha habido problemas en la efectividad de las respuestas institucionales ante determinadas crisis o problemáticas convivenciales:

Esos protocolos de atención, aquí se cumple todo, y aquí toca porque es que si no el problema legal para mí es impresionante, aquí soy muy estricto en eso, en que se hagan en el papel, pero no pasa nada, el abusador puede seguir por ahí, el ICBF ni siquiera te contesta un caso.

*El respeto y la confianza entre los sujetos escolares.* Uno de los indicadores más importantes con relación al análisis de las dinámicas de la convivencia escolar, es la vivencia del respeto. De acuerdo a la forma como ha sido abordado en las diferentes fases del SISPED, el respeto “abarca un espectro de las relaciones que van de los tratos horizontales (el respeto entre pares) hasta las diferencias de poder verticales (subordinados-autoridades)” (Vargas, 2018). En lo que tiene que ver con las relaciones entre pares, es importante iniciar este análisis trayendo a colación las distintas vivencias que compartieron los profesores acerca de las relaciones cotidianas con sus colegas y con los directivos docentes.

*Tensiones entre los maestros y los directivos docentes.* Como se comentaba al inicio de este capítulo, muchos profesores consideran que el clima laboral dentro de sus colegios se ve bastante afectado por las tensiones o las diferencias que suelen haber entre los mismos maestros, o entre los maestros y los directivos docentes. Los colegios en los que se reportaron este tipo de situaciones —16 de la localidad 14, 20 de la localidad 19 y 24 de la localidad 20— tienen en común la generación de conflictos por diferencias en temas administrativos, interpersonales, pedagógicos o académicos. En el caso del colegio 17 de la localidad 14, los profesionales que realizaron la cartografía con los maestros, señalaron lo siguiente en el informe de campo:

[Los maestros] afirman que las discusiones pasan de lo académico a lo personal muy fácilmente, les preocupan casos de racismo, clasismo, machismo y xenofobia de parte de los profesores a sus pares y a los propios estudiantes. Los participantes afirman que las plenarios de maestros han tomado tintes sectoriales, agresivos y poco dialógicos, al punto que varios docentes evitan participar de estas.

Sobre este tipo de situaciones, un profesor aseguró que “en los últimos meses sí se acentuaron [las prácticas machistas], se unió el machismo al asunto de género, de maneras ya muy explícitas donde algunos hombres profes, no

respetan a las compañeras”, una maestra señaló que el Comité de Convivencia “se ha reunido en tres ocasiones por presuntas violencias y ha involucrado ya a dos docentes, un docente violentando estudiantes por currículo o actitudes xenófobas, ese mismo docente contra las compañeras y otro docente diferente, por irrespeto hacia una colega”.

En el caso del colegio 21 de la localidad 19, algunas maestras señalaron que hay algunos conflictos con los directivos docentes porque son muy injustos con los profesores y, en ocasiones, no comprenden sus situaciones ni escuchan sus argumentos: “lo que no me gusta del colegio es la forma como a veces nuestros compañeros directivos docentes son muy arbitrarios con nosotros, entonces eso es lo que a uno le molesta” (*Maestra, Secundaria*). En el colegio 25 de la localidad 20, los problemas entre los maestros se han intensificado a raíz del cambio de rector: “como hace dos, tres añitos atrás, ha sido un clima tenso porque han habido falencias en el tema administrativo, en el tema pedagógico, en el clima de relaciones interpersonales entre los mismos maestros” (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*). En este mismo colegio también ha habido roces entre los padres de familia en su disputa por ocupar algunos puestos de trabajo ofrecidos por el colegio.

Las situaciones registradas en estos 3 colegios contrastan con las experiencias de colegios como el 19 de la localidad 18 o el 4 de la localidad 5, en donde los mismos maestros reconocen que se han presentado cambios muy positivos en el clima escolar gracias, entre otros factores, a la buena disposición de los rectores.

El rector es una persona que se deja hablar, o sea, no es alguien que impone sus decisiones, sino que le gusta debatir, “bueno, hay que hacer esto y esto, ¿qué piensan ustedes, qué opinan? ¿hacemos esto? ¿cómo lo trabajamos?”. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*)

El señor rector es excelente, es una persona... o sea, es un ser humano que lo escucha a uno, es una persona muy dada a escuchar, muy humana, conmigo

para qué, ha sido muy bien, lo mismo la coordinadora y mis compañeros.  
(*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*)

También quedaron registradas varias experiencias que dan cuenta de las buenas relaciones que existen entre maestros de distintas áreas, sedes o niveles educativos, en los casos en los que tienen en común el desarrollo de algún proceso académico o convivencial: “con los docentes pues la relación, sí, bien, tanto en la jornada de la mañana como en la jornada de la tarde” (*Maestro, Media, Colegio 21, Localidad 19*). Sobre esta temática, una maestra de Primaria del colegio 4 de la localidad 5 aseguró que un buen clima laboral es fundamental para garantizar óptimos resultados académicos: “esta convivencia es importante para tener calidad educativa ¿cierto?, al interior del aula tiene que existir esa convivencia, esa empatía para poder avanzar, porque si no tenemos eso, es imposible abordar la parte académica, como docentes nos quedaría muy difícil”.

A propósito de las experiencias alrededor del respeto entre los maestros, llama la atención que, en los grupos focales realizados con docentes de distintos colegios, quienes presentaron mejores valoraciones sobre esta temática fueron las profesoras de Educación Inicial quienes aseguraron que en sus reuniones se reconocen las diferencias de pensamiento y se discute desde el respeto, asumiendo que las diferencias son fundamentales y enriquecedoras para la construcción de acuerdos.

*El respeto entre los estudiantes y los padres de familia.* En el caso de la relación entre los maestros y el estudiantado, las experiencias variaron en los casos de bachillerato y en los de Primaria. En el caso de la Media y de Secundaria, si bien hay muchas experiencias que dan cuenta de las buenas relaciones entre los estudiantes y los docentes, algunos jóvenes dieron a conocer que todavía se presentan muchos conflictos con algunos profesores originados por diferencias en temas académicos (prima mucha la idea de que el profesor “me la tiene montada”) o convivenciales; en este tipo de casos, llama la atención



que algunos estudiantes hayan hecho referencia a casos de discriminación, xenofobia y hostigamiento por parte de algunos profesores.

Es un problema desde muchísimo antes, recién yo llegué, él casi me hace perder el año por eso, y siempre traíamos papás como para que habláramos y nada y súper grosero, y hace unos comentarios súper racistas y discriminatorios. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 17, Localidad 14*)

Estudiantes de Media de otros colegios asimismo señalaron que tienen muchos profesores que tienen problemas familiares o personales que hacen que su actitud en la clase no sea la mejor: “él tenía problemas en su vida personal y pues llegaba de mal genio al salón y uno no podía decirle mejor dicho nada porque de una vez se tocaba, se desquitaba, se explotaba ese señor” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 25, Localidad 20*).

En el caso de los estudiantes de 5°, a diferencia de sus pares de bachillerato, hay muy pocos conflictos con sus profesores. La mayoría de los conflictos se dan, como ya se vio, con los estudiantes de Secundaria y de Media por el uso compartido de los espacios comunes. Respecto a los niños y las niñas de la Educación Inicial, sus maestras aseguraron que los procesos académicos y convivenciales con estos menores se dan en el marco de ambientes de mucho respeto en los que se implementan estrategias pedagógicas para la resolución pacífica de los conflictos.

Con relación a las experiencias de los acudientes frente a las relaciones de respeto con los profesores, en colegios como el 14 de la localidad 11 o el 8 de la localidad 8 varios padres de familia afirmaron tienen muy buenas relaciones con los docentes y que, así mismo, destacan que estos siempre respeten a los estudiantes y todo el tiempo les estén inculcando valores como la solidaridad y el respeto por la diferencia.

Básicamente le empiezan como a inculcar desde el respeto hacia las demás personas y, desde ese punto, parten para que haya un buen diálogo entre los

mismos compañeritos y pues que esto se vea también reflejado no solo a nivel institucional sino también en el campo de la familia y pues a nivel social. (Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 8, Localidad 8)

Con mis hijos bien, o sea, el respeto ante todo, bien, y el respeto hacia los padres lo mismo, o sea, no, no hay ninguna queja en ese sentido. (Acudiente H, Est. Secundaria, Colegio 15, Localidad 11)

Acerca del rol de las profesoras de Educación Inicial, esto señaló una acudiente del colegio 8 de la localidad 8:

[Las profesoras de Educación Inicial] como que abarcan su espacio y no dejan entrar a los demás, entonces les enseñan a relacionarse, a tener un mejor trabajo con equipo, les realizan actividades, también generan tareas en la casa para que nosotros como padres los apoyemos en ese aspecto y afianzarlos más. Entonces, lo que hacen acá a nivel institucional también lo generan para que sea a nivel social y familiar también.

*Respeto a la diversidad.* Otro medio para analizar cómo se está experimentando el respeto en los contextos escolares, es indagando por la forma como son tratados en la cotidianidad distintos grupos considerados minoritarios según factores como su orientación sexual, su etnia, entre otros. En el caso de la comunidad LGBTI<sup>20</sup> el análisis de los relatos permitió observar cómo, en muchos casos, los estudiantes son mucho más propensos que los maestros a aceptar que hay personas con distintas orientaciones sexuales. Esta situación ha permitido una aparente reducción de los casos de hostigamiento hacia estas comunidades. No obstante, llama la atención que, según los mismos maestros, todavía hay estudiantes que son muy intolerantes con estas poblaciones. Sobre este punto, esto señaló un docente de Media del colegio 8 de la localidad 8, en el marco de la cartografía social:

Todavía uno encuentra dentro de los estudiantes sectores bastante conservadores que traen sus ideas de la casa, intolerantes, mucha intolerancia, o sea, tan poco es que sea tan fácil, es más fácil que antes, sin duda, pero no

---

<sup>20</sup> Para más información sobre las vivencias de la comunidad LGBTI en los contextos escolares, véase el análisis de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos, específicamente el capítulo 4. “Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto”.

para todo el mundo y encuentra uno jóvenes que están dispuestos a matonear, a juzgar, a violentar al otro por eso.

En el caso del colegio 19 de la localidad 18, algunos estudiantes se refirieron al tema del respeto a la población LGBTI y señalaron que, si bien hay muchos estudiantes que son muy tolerantes y tienen la mente abierta, hay otros que critican a sus compañeros homosexuales o bisexuales porque consideran que la única forma válida y “normal” para relacionarse es la heterosexualidad.

Si alguien es bisexual, gay o lesbiana, como que lo dejan al lado, lo señalan mucho. Ante todo somos iguales y si cada quien decidió ser lesbiana o bisexual o transexual o lo que sea, pues cada quien lo tiene que respetar, pero en este colegio casi no, o sea, tiene que gustarle los hombres o las mujeres siempre señalan mucho a esas personas. (*Estudiante M, Grado 11°*)

De todas maneras, es importante destacar que los estudiantes cada vez sean más tolerantes y respetuosos con sus compañeros con orientaciones sexuales diversas: “me parece muy bonito eso porque al uno abrirse a conocer más personas, conoce nuevos puntos de vista, pensamientos y son interesantes (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*).

**La Cátedra de paz en los contextos escolares.** Como respuesta a las problemáticas de convivencia escolar que se registran cotidianamente en los contextos escolares, desde la SED se proyectó el acompañamiento a las instituciones educativas para que consolidaran los procesos de implementación de la cátedra de paz desde un enfoque de la cultura ciudadana. Esta iniciativa, de acuerdo a lo establecido en el PSE, surge “con el propósito de crear y fortalecer una cultura de paz, respeto a los derechos humanos, el autocuidado y el cuidado de lo público, la confianza en los demás y en las instituciones, el conocimiento y cumplimiento de las normas, la participación y el desarrollo sostenible para contribuir al bienestar y calidad de vida de la población” (SED, 2017, p. 88).

El análisis de las experiencias de las comunidades educativas dejó en evidencia distintas realidades sobre la implementación de la cátedra de la paz en los colegios. Como se verá a continuación, algunas instituciones han implementado los contenidos de la cátedra desde las distintas asignaturas; otras los han transversalizado a través de espacios de participación más amplios como los proyectos escolares o los foros institucionales; y otras la han abordado por medio de la articulación con iniciativas interinstitucionales públicas y privadas.

***La implementación de la Cátedra de la Paz.*** En la consulta por los casos en los que la Cátedra de la Paz se ha venido implementando desde las áreas académicas —o inclusive como una materia— se halló que en 7 de los colegios que participaron en la consulta, sus comunidades se han organizado para transversalizar los contenidos de la cátedra en el trabajo cotidiano en las aulas de clase. En el caso particular de los colegios 20 de la localidad 19, 9 de la localidad 8 y 16 de la localidad 14, llamó la atención que los contenidos de la cátedra sean implementados por las y los maestros de Ética y Religión.

Con respecto a la cátedra, está liderada por el Departamento de Ética y Religión que trabaja fundamentalmente desde la perspectiva de la ética ciudadana, la integralidad, el respeto de los derechos, asumir los deberes y los derechos como una responsabilidad social, ciudadana, democrática. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*)

La Cátedra de la Paz en nuestro colegio es una asignatura que viene con Religión, la está trabajando el profesor de Religión, entonces él ve una hora de Religión y una hora de la cátedra por la paz, y pues en esta se trabaja temas como similares. (*Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*)

En colegios como el 17 de la localidad 14, algunos estudiantes de 5° manifestaron que no conocen la Cátedra de la Paz pero que en la materia de Ética y Valores, los profesores les hablan sobre “qué lleva hacia los conflictos, ser más compañeristas con los compañeros y no ser tan odiosos, tiene que ser uno amable, no tiene que maltratar a los amigos” (*Estudiante H, Grado 5°*). En el caso del colegio 4 de la localidad 5, la implementación de la Cátedra es

responsabilidad tanto de los maestros de Ética y de Religión como de sus pares de Ciencias Sociales. Sobre las acciones articuladas llevadas a cabo por estos profesores, esto señaló el rector de la institución:

Desde el área de Ciencias Sociales se integró la Cátedra por la paz, en Ciencias sociales, en Ética y en Religión. En las tres áreas que tenemos en el plan de estudios se hacen actividades referentes a esa Cátedra por la paz, se hacen trabajos articulados desde el arte con las ciencias sociales, entonces, por ejemplo, aquí hacen cuadros que articulan la paz, cuando hay Semana por la Paz ellos sacan sus cuadros y sus actividades artísticas donde se muestra eso.

El rector de este colegio también destacó la pertinencia de profundizar los contenidos de la Cátedra de la Paz en su colegio, teniendo en cuenta las particularidades y las necesidades del contexto de su institución:

La polarización política que tiene Colombia de los que son uribistas, los que son de izquierda, los que son de derecha... ese tipo de sectarismos tocan las escuelas, nos tocan a nosotros porque es que los niños no están aislados de su entorno como muchos quieren ver, es que los colegios son otra cosa, no, los niños traen cosas de la casa.

Algunos actores del colegio 25 de la localidad 20 de la localidad de Sumapaz, compartieron experiencias muy valiosas alrededor de la “Cátedra Garzonista”, la cual fue creada por el área de Sociales e incluida dentro de las mallas curriculares del colegio, con el objetivo de transversalizar los contenidos de la Cátedra de la Paz a las distintas y lejanas sedes que tiene esa institución. Las temáticas que se abordan en esta cátedra son la multiculturalidad y las particularidades de la historia local del Sumapaz. Lo más interesante de esta iniciativa es que su origen se debe, en parte, a la solicitud de las comunidades campesinas que habitan en esa zona.

Algo necesario en el territorio que nos ha pedido la comunidad es que le ayudemos a trabajar la identidad, la cultura, la historia del territorio, la fortaleza ambiental, qué hay en flora, fauna, agua, entonces estamos incluyendo todos estos elementos en la Cátedra Garzonista pero lo central es el tema de la paz y la reconciliación. (*Coordinador*)

Llama la atención que algunos estudiantes de Media hayan asegurado que en el colegio no les hablan de paz sino que solo ven la Cátedra Garzonista en la cual conversan sobre la historia y las particularidades de la región: “la materia como tal se llamaba Cátedra Garzonista y trataba sobre la vida del Sumapaz, cómo era la vida antes, nuestros ancestros” (*Estudiante H, Grado 11°*). Por su parte, una estudiante de 5° aseguró que la Cátedra Garzonista es necesaria para que “dejemos el conflicto entre nosotros, porque nosotros en Colombia somos muy problemáticos y conflictivos”.

A propósito del estudiantado, llama la atención que en colegios como el 14 de la localidad 11, los estudiantes de Secundaria señalen que no conocen la Cátedra de la Paz pero que sí tienen una clase llamada “Constitución” en la cual estudian los derechos fundamentales de los colombianos. En este colegio, no obstante, es muy importante el hecho de que algunos padres de familia estén reconociendo que a sus hijos sí les están enseñando temáticas relacionadas con la paz:

De lo del proceso de paz ellos sí han tenido bastantes temas acá en clase, sí han hecho bastantes talleres del proceso de paz, y los han puesto a leer mucho y a hacer digamos como notas críticas sobre el tema de los procesos de paz. (*Acudiente M, Est. Media*)

Para cerrar este apartado, es importante traer a colación el caso del colegio 19 de la localidad 18, en donde los procesos vinculados de la Cátedra de la Paz parecieran no ser plenamente reconocidos por la comunidad educativa. Mientras que una maestra de Secundaria, por ejemplo, señaló que “he escuchado que ellos trabajan la Cátedra porque digamos que ya fue como un tipo de decreto, pero la verdad no tengo mucha información de cómo les ha ido, qué resultados ha dado”, una docente de preescolar aseguró que como tal no hay Cátedra de la Paz en el colegio pero que “aquí en primera infancia nuestro trabajo todo el tiempo está enfocado hacia la formación de valores”. Por su parte, una estudiante de Media quien sí ha conocido la Cátedra, señaló lo

siguiente a propósito de los contenidos de esta: “creo que deberían abarcar más sobre lo que estamos viviendo ahorita en Colombia que es lo de la paz. [...] Si me entero cosas de la paz sería por noticieros o por otras cosas y no por el colegio”.

***Transversalización de la Cátedra de la Paz.*** En un total de 6 colegios, sus comunidades educativas compartieron experiencias que dan cuenta de las estrategias de transversalización de la Cátedra de la paz a través del trabajo articulado entre las distintas áreas, o mediante la gestión de los proyectos escolares con los que cuentan las instituciones; como se verá, en otros colegios los temas de la cátedra se desarrollan en espacios participativos como la Semana por la Paz o los foros institucionales y locales.

Unas de las experiencias más enriquecedoras son sin duda las de los colegios 9 de la localidad 8 y 17 de la localidad 15. En estas instituciones, el trabajo articulado entre los docentes y directivos docentes ha permitido que los maestros de todas las áreas estén, de una manera u otra, involucrados en la implementación de la Cátedra.

La cátedra de la paz en nuestro colegio se trabaja a nivel transversal, o sea, todos dan cuenta de ella. Nuestra cátedra de la paz tiene sus ejes, tiene sus compromisos, de hecho, cuando se distribuyen las izadas de bandera, que una las da Humanidades, otras las da Sociales, otras Matemáticas, etc., cada uno tiene que dar cuenta de la cátedra de la paz, entonces todo está amarrado con los diferentes temas de la cátedra como por ejemplo la resolución de conflictos, el conflicto en Colombia y en el mundo, los grupos étnicos, y bueno, todo el reconocimiento a la diversidad. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*)

La cátedra la estamos manejando como un proyecto transversal, o sea, nosotros lo estamos manejando desde diferentes áreas atendiendo a proyectos de acuerdo a las necesidades de aprendizaje en el nivel de desarrollo, en el nivel de las necesidades que hayamos tenido en el colegio, hemos trabajado temas como justicia y Derechos Humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas, resolución pacífica de conflictos, prevención de acoso escolar, diversidad de pluralidad, participación política y memoria histórica y dilemas morales. [...] Hemos liderado el trabajo transversal correspondiente a la Cátedra con un proyecto que está conjunto con la jornada

de la mañana y la tarde que es el proyecto de Derechos Humanos.  
(*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*)

Con relación a los colegios que han implementado la cátedra de la paz a través de los proyectos escolares, sobresalen asimismo las experiencias del 17 de la localidad 14, el 8 de la localidad 8 y el 21 de la localidad 19. Estos casos tienen en común el abordaje de la cátedra desde proyectos institucionales que promueven la participación de los distintos estamentos y disciplinas; en estos proyectos, además, las temáticas a desarrollar son construidas teniendo en cuenta los intereses de las comunidades y las particularidades de los contextos. Además de esto, los proyectos institucionales tienen garantizados los espacios de incidencia dentro de las dinámicas de los colegios.

En el caso del colegio 17 de la localidad 14, el proyecto se denomina “Carnaval por la vida” y funciona desde hace 13 años. Según lo relatado por la coordinadora de esta institución, desde el proyecto se han realizado acciones como charlas a la comunidad y algunas intervenciones en el barrio: “desde un ejercicio de integración curricular con varias áreas, lo que hace es evidenciar ese trabajo que se hace con respecto a los Derechos Humanos, el respeto a la vida y la cátedra de la paz”. Además agregó: “cada año hay una temática relacionada pero el eje fundamental es precisamente el respeto que nosotros tenemos hacia la vida”. Como se verá más adelante, este proyecto ha vinculado a su trabajo a distintas organizaciones sociales y comunitarias.

En el colegio 21 de la localidad 19, la estrategia ha sido que la cátedra de la paz sea abordada desde varios proyectos escolares; esta iniciativa ha tenido un impacto muy positivo entre la comunidad educativa debido a que ha comenzado a generar acciones que atiendan las dificultades propias del contexto de la localidad de Ciudad Bolívar.

Mi colegio tiene varios proyectos que desarrollan el tema de la paz, tenemos el proyecto de Derechos Humanos, está el proyecto de PES y a veces el



proyecto de tiempo libre. Se busca que los estudiantes aprendan a manejar sus diferencias, o sea, tenemos todo tipo de estudiantes, tenemos desplazados, reinsertados, tenemos niños venezolanos, tenemos afro... entonces se busca siempre que las actividades se hagan por ejemplo el día de los Derechos Humanos, la Semana por la Paz, que en los descansos se hagan actividades donde los niños puedan compartir con sus compañeros de otros grupos, también se hacen actividades culturales, se abre espacio para que ellos bailen. (Maestra, Secundaria)

Una situación muy similar también quedó manifiesta en las experiencias de las comunidades educativas del colegio 8 de la localidad 8.

Tenemos un proyecto específico de cátedra de la paz que se llama "Transformación social a través de sendero de paz". [...] Tratamos de que tenga que ver con memoria histórica, con procesos de resolución de conflictos, con manejo de emociones que digamos es uno de los factores que afecta digamos lo que sería la paz al interior del colegio con el tema de género, entre otros. (Rectora)

Una última experiencia que es importante destacar se presentó en el colegio 4 de la localidad 5, en donde el rector y una maestra de 5° coincidieron al valorar positivamente la realización de la Semana por la Paz en esta institución. Mientras que el rector destacó el hecho de que las áreas trabajen transversalmente el tema de la paz en todos los niveles educativos, la maestra de Primaria resaltó la importancia de abordar temáticas muy pertinentes en la coyuntura actual del país: “se hacen actividades que tengan que ver con el tema, este año pasado fue el reconocimiento a las víctimas, el año pasado fue teniendo en cuenta el tema de la reconciliación, entonces se realizaron actividades que tuvieran que ver con ese fin”.

Con relación al acompañamiento de la SED a la implementación de la Cátedra de la Paz, la DILE de Usaquén precisó que se ha venido apoyando a los colegios de su localidad para que cuenten con alternativas para la transversalización de los contenidos de la cátedra; el manejo del clima escolar, los protocolos de atención y la relación de cada colegio con su entorno, han sido algunos de los temas trabajados: “en el año 2017 iniciamos un trabajo muy

fuerte alrededor del tema de la educación para la paz, [...] porque el foro local fue dirigido hacia allá, y acá en Usaquén se hizo especialmente un trabajo muy fuerte en las instituciones educativas", señaló. A propósito de los foros, el DILE de Suba aseguró en una entrevista que en el último foro local de su localidad la temática central fue la paz y la convivencia escolar. Este escenario fue aprovechado por varios colegios para compartir sus mejores experiencias alrededor de estas temáticas: "es sorprendente ver cómo de los 27 colegios que hay en Suba en su mayoría [...] trabajaban en el tema de la paz desde hace muchísimo tiempo, la paz con todas sus variables incluyo ahí todo lo que tiene que ver con convivencia, etc."

*Articulación de temas abordados en la Cátedra con iniciativas interinstitucionales.* El análisis de los relatos dejó al descubierto que, en algunos colegios, muchas de las iniciativas que abordan los temas de la cátedra de la paz son realizadas en el marco de acción de programas externos como el Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá. Como se vio en el apartado "Conciliación y resolución de conflictos", en colegios como el 4 de la localidad 5 o el 19 de la localidad 18, muchas de las acciones a favor de la convivencia escolar son realizadas por los facilitadores de este proyecto. En otros colegios en donde también está el proyecto Hermes, como el 9 de la localidad 8 o el 21 de la localidad 19, algunos profesores señalaron que las actividades de conciliación que allí se realizan claramente le están aportando al tema de la paz.

El año pasado empezó un grupo de conciliadores escolares, este año tenemos otro en formación, llevamos dos años formando este grupo, y pues cada vez los chicos son más comprometidos, entonces es una estrategia que hemos utilizado para manejar la convivencia, la paz, el respeto por todo el mundo en el colegio, entonces son como muchas actividades que se han desarrollado. (Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19)

También se presentaron algunos casos en los que los colegios han recibido acompañamiento de distintas entidades u oficinas del Distrito, las cuales los han

apoyado en distintas temáticas priorizadas por las instituciones. Sobre este punto, están los casos de los colegios 9 de la localidad 8 y 4 de la localidad 5. En el primer caso, el rector señaló que su comunidad ha recibido charlas y sensibilización de la Personería Delegada para las Víctimas<sup>21</sup>: “en el marco de la cátedra por la paz con la Personería Delegada para Víctimas se hacen sensibilizaciones, capacitaciones acerca del conflicto, las víctimas, la memoria... fundamentalmente esta actividad se hace con estudiantes de 10° y 11°”. Pese al buen balance de esta iniciativa, el rector llamó la atención por el alto número de proyectos, incluidas las cátedras, que la SED pretende que los colegios desarrollen anualmente, teniendo en cuenta que el acompañamiento que ofrecen es mínimo.

En el segundo caso, el rector del colegio 4 de la localidad 5 aseguró que en su institución se ha venido implementando un proyecto de la SED denominado “Francisca la Navegante<sup>22</sup>”, el cual ha tenido muy buenos resultados ya que ha permitido el acercamiento de algunos acudientes y el trabajo colectivo entre varios colegios de Usme.

El colegio hace parte de un nodo con otros cuatro colegios de la localidad, que tiene como énfasis la convivencia. Uno de los programas que se desarrolla en conjunto se denomina Francisca la Navegante, en el que se trabaja interinstitucionalmente con estudiantes y es un proyecto de convivencia escolar (que se trabaja en nodo con otros colegios del sector), de cómo nosotros podemos articular procesos de paz y reconciliación. [...] Ellos son agentes multiplicadores.

---

<sup>21</sup> La Personería Delegada para la Protección de Víctimas hace parte de la Personería de Bogotá.

<sup>22</sup> El Proyecto “Francisca la Navegante” cuenta con cartilla pedagógica, la cual hace parte de las producciones de la Ruta del Acceso y la Permanencia Escolar de la SED. Según se lee en la misma cartilla, esta “sensibiliza para que los niños, niñas y jóvenes se vinculen al sistema educativo y permanezcan en él. Integra acciones y propósitos para garantizar una educación inclusiva, que les reconoce a los niños, niñas y jóvenes sus derechos y, por tanto, la ciudad les debe brindar oportunidades, articulando la corresponsabilidad de su familia, las instituciones educativas, la sociedad y el Estado” (SED y Universidad Nacional de Colombia, 2017, p. 5).

Finalmente, es importante referenciar los casos de los colegios que han gestionado el acompañamiento de algunas organizaciones sociales y comunitarias, las cuales los han apoyado en las actividades relacionadas con la cátedra de la paz. De un lado, está el colegio 10 de la localidad 8 en donde su rector aseguró que en la Semana por la Paz los han acompañado los profesionales de la Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra (REDEPAZ). De otro lado, una coordinadora del colegio 17 de la localidad 14 señaló que en el marco de las actividades de su proyecto “El carnaval por la vida”, han gestionado algunas charlas con las Madres de Soacha y con algunos líderes de organizaciones afrocolombianas.

### Competencias socioemocionales y ciudadanas

El fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas es uno de los principales componentes de la política pública educativa del Distrito Capital. Si bien esta categoría hace parte de la línea estratégica CET del PSE, lo cierto es que desde el SISPED ha venido siendo abordada desde el análisis de la línea estratégica EERRP debido a las asociaciones temáticas que existen entre estas competencias y los fundamentos conceptuales desde los que se sustenta esta línea estratégica.

En la indagación por el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas en las comunidades educativas, se preguntó a través de los grupos focales a los estudiantes de todos los niveles educativos, y de las entrevistas a coordinadores de convivencia y a los rectores. De esta forma, los focos de indagación utilizados fueron los siguientes:

**Tabla 14.** Competencias socioemocionales y ciudadanas

CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
-----------	---------------------

Competencias socioemocionales y ciudadanas	Desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes. Libertad de expresión de la comunidad educativa. Manejo de conflictos. Formas de asumir las alegrías, las victorias, las derrotas, las frustraciones.
--	--

Este capítulo consta de dos apartados. En el primero de ellos son presentadas las distintas estrategias que han implementado las comunidades educativas para incentivar el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas entre los estudiantes; en este apartado, también se recogen las vivencias de las comunidades con relación a los acompañamientos pedagógicos de los entes institucionales. En el segundo apartado son analizadas las experiencias de los estudiantes de los distintos niveles educativos, con relación a cómo ellos perciben que se encuentran sus competencias tanto socioemocionales como ciudadanas, en el marco de los procesos académicos y convivenciales de sus instituciones.

**Abordajes escolares sobre competencias socioemocionales y ciudadanas.** La apuesta de los colegios por fortalecer las competencias socioemocionales y ciudadanas de los estudiantes no solo hace parte de un componente central dentro de la formación integral de cada institución, sino que también es una estrategia para responder a las problemáticas convivenciales de cada colegio y de su entorno escolar (Vargas, 2018). Es así como los distintos colegios han ido consolidando distintas alternativas para transversalizar el fortalecimiento de estas competencias a los estudiantes de los distintos niveles educativos; entre estas alternativas se destacan la articulación entre los maestros para abordar temas relacionados con la formación ciudadana, el trabajo desde las direcciones de grupo o las acciones desde los proyectos escolares.

A la hora de reconocer los aprendizajes de las distintas experiencias, es importante iniciar con el caso del colegio 8 de la localidad 8, en donde la comunidad educativa ha desarrollado estrategias pedagógicas para el

fortalecimiento y la transversalización de las competencias entre los estudiantes; lo valioso de esta iniciativa es que asegura la participación no solo de todos los estudiantes sino también de los maestros de todas las áreas, así como del equipo de Orientación y de los padres de familia.

En todas las áreas debe de estar reflejado el tema de las competencias socioemocionales ¿no?, entender que al niño es importante hacerle ver que tiene que controlar su ira, que tiene que manejar un lenguaje adecuado, que también tiene que aprender de los derechos del otro. Entonces todas las clases tienen un componente porque nuestro sistema de evaluación contempla las tres dimensiones, el ser, el saber y el hacer ¿sí? Nosotros seleccionamos un conjunto de competencias específicas para cada grado, nos apoya Orientación, entonces se prepara el material de esas competencias específicas y a través de los docentes pues los desarrollamos, y también se trabaja exactamente lo mismo con las Escuelas de Padres, pues para que en la casa nos ayuden también con el desarrollo. (*Rectora, Colegio 8, Localidad 8*)

La rectora de este colegio también aseguró que en su contexto es una necesidad el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los maestros; ante esta problemática, manifiesta que al menos dos veces al año realizan talleres o actividades en beneficio de los profesores. También aseguró que las distintas estrategias han comenzado a dar resultados debido a que su comunidad cada vez es más tolerante e incluyente con la población estudiantil venezolana o con los estudiantes LGBTI.

En otros colegios como el 17 de la localidad 14, el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y socioemocionales no solo se ha dado en el marco de la clase de Ética —para el caso de los estudiantes de Secundaria y de Media— y de los talleres para padres de familia organizados por los orientadores sino que también han creado un proyecto escolar cuyo objetivo es solucionar uno de los problemas que más afecta la convivencia escolar en ese colegio, a saber, la exclusión de los estudiantes venezolanos. De esta manera, en el marco del proyecto “Chamitos”, algunos maestros han realizado ciertas acciones para promover la integración de los estudiantes provenientes de

Venezuela y de paso contribuir al fortalecimiento de competencias como la empatía y la tolerancia entre toda la comunidad educativa.

El proyecto “Chamitos” lo están liderando unas maestras de Artes, Sociales y creo que de Español y de Humanidades, ¿qué están haciendo? Es un proyecto para hacer como toda la parte de inclusión cultural y social de estos muchachos y que no se sientan excluidos, hicieron una actividad hace poco, una lunada, y trajeron a las personas a hablar precisamente de diferentes conflictos donde han habido refugiados y ex patriados. *(Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14)*

Otra de las estrategias utilizadas para el fortalecimiento de las competencias ha sido la utilización de las direcciones de curso para este fin. Sobre este tema, es válido traer a colación la experiencia del colegio 10 de la localidad 8 en donde la comunidad educativa ha venido aprovechando estos espacios de encuentro entre los directores de curso y sus estudiantes, para poder trabajar en estos último el fortalecimiento tanto de las competencias socioemocionales como de las ciudadanas, priorizadas previamente por los maestros.

Las competencias de desarrollo emocional las manejamos desde las tutorías que en el lenguaje general son las direcciones de grupo, desde la autonomía, el autocuidado, la autoformación y desarrollando la tolerancia, la capacidad de crítica, de escucha, somos un colegio que hacemos de la inclusión, no un discurso de una norma sino una asimilación. *(Rector, Colegio 10, Localidad 8)*

En lo que tiene que ver específicamente con el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes, en la mayoría de los colegios las comunidades coincidieron al señalar que los equipos de Orientación son los encargados de realizar muchas de las actividades que le apuntan a este propósito. De la mano de los orientadores, los educadores especiales también juegan un papel fundamental en esta tarea: “Tenemos docentes de apoyo, más o menos la mitad son de un perfil psicológico y la otra mitad son docentes de educación especial” *(Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14)*.

Con relación al rol de los equipos de orientación, llama la atención que, mientras los docentes y los directivos docentes tienen muy buenas valoraciones sobre la gestión de estos profesionales, los estudiantes pareciera que no se sienten a gusto hablando con ellos cuando tienen un problema sino que prefieren acudir directamente a sus compañeros: “los de Orientación a mí nunca me ayudan” (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 17, Localidad 14*). De todas maneras, en varios de los colegios los maestros señalaron que el rol de los orientadores ha sido fundamental a la hora de apoyar y de integrar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o a aquellos que, de una manera u otra, son discriminados o victimizados. Algunos directivos docentes, por su parte, resaltaron la articulación que suele haber entre los orientadores y los educadores especiales, así como los constantes acercamientos con los padres de familia de los menores:

El tema de lo socioemocional, eso lo trabajamos con el equipo de educación especial, y ahí está incluida la orientadora del colegio, entonces ella hace talleres generales pero también focalizados dependiendo de las situaciones o problemitas que se ven ahí. (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*)

En colegios como el 18 de la localidad 15 o el 4 de la localidad 5, sus comunidades coincidieron a la hora de señalar la necesidad de que la SED gestione la presencia en los colegios de más educadores especiales o docentes de apoyo. Como respaldo a esta petición, algunos directivos docentes aseguraron sus maestros no se encuentran capacitados ni cuentan con las herramientas necesarias para fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes. En este sentido, si bien el trabajo de los orientadores es fundamental, estos se suelen quedar cortos ante la cantidad de necesidades que se presentan diariamente en los colegios. Veamos algunos testimonios:

Nosotros tenemos dificultades porque tenemos un solo orientador por jornada, o sea, apenas es un orientador para quinientos [estudiantes] más o menos, este año me llegó el docente de inclusión pero digamos que a él no lo cuento porque llegó hace un mes. [...] En esas zonas periféricas sí debieran aumentar el



parámetro de personas que trabajen en estos campos sociales, orientadores, psico-orientadores, sexólogos. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

Nosotros hacemos lo que nosotros creemos que debemos saber pero no hemos tenido como ese apoyo y tenemos muy poquitas orientadoras para toda esa necesidad tan fuerte. (*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*).

De otro lado, en colegios como el 9 de la localidad 8, el 24 de la localidad 19 o el 17 de la localidad 14, algunos directivos docentes compartieron, a su juicio, cuáles son las necesidades más apremiantes de los procesos de fortalecimiento de competencias socioemocionales. En varios de estos casos la constante es un mayor acompañamiento a los maestros para que cuenten con más herramientas para trabajar la parte emocional de los estudiantes.

Las competencias socioemocionales son más necesarias en la escuela porque los muchachos han salido de su bachillerato sin saber qué hacer y esa ansiedad... Durante el bachillerato tuvieron certidumbre “el otro año voy a estudiar”, una vez egresaban “¿y yo qué voy a hacer?”, eso les producía desde ansiedad hasta depresión, máximo cuando veían que su familia no tenía para las universidades privadas que ellos querían... la depresión es muy fuerte. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*)

Los maestros homogenizan al estudiante tanto en su capacidad cognitiva como en sus capacidades o estados emocionales, eso creeríamos que es una exclusión, ¿sí? No se manejaría con equidad a los chicos en esas partes, entonces también tenemos una necesidad marcada para trabajar en ese tema. [...] Falta más diálogo con los estudiantes, a los maestros nos debe interesar cómo llega el chico a la clase, no esperar que todos lleguen alegres ¿sí?, o saber por qué esa alegría, o saber por qué esa tristeza, eso nos toca también vincularlo a nuestra práctica docente. (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*)

Este es un trabajo que desgasta mucho psicológica y emocionalmente y pues los profesores que son una población sometida a esas altas tensiones... entonces creo que en la parte de bienestar institucional y de talento humano de la Secretaría, hace falta desarrollar un poco más de programas de prevención. (*Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14*)

Con relación a los acompañamientos externos, en colegios como el 17 de la localidad 14 o el 4 de la localidad 5, sus comunidades afirmaron que sí han recibido apoyos u orientaciones de la SED. En el primero de estos colegios, la coordinadora de convivencia aseguró en una entrevista que los profesionales de la Dirección de Inclusión los han visitado con el fin de realizar algunos talleres

sobre el trato con estudiantes que tienen problemas de agresividad o que son hiperactivos. Esta coordinadora también señaló que el acompañamiento institucional ha sido muy oportuno para atender casos especiales pero que, como tal, no ha habido apoyo para consolidar un plan integral de fortalecimiento de competencias socioemocionales y ciudadanas. En el caso del colegio 4 de la localidad 5, una maestra de Primaria valoró el acompañamiento que han tenido por parte de los profesionales de apoyo de Compensar.

En el caso de primera infancia hay un niño que es bastante especial, a él lo han venido tratando y ha mejorado. [...] Se notan los cambios y Olguita pues qué había podido hacer, simplemente hablar con la mamá, mirar su historia así como de rapidez, y bueno, vamos a ver qué pasa... pero ya el profesor tiene más tiempo, entonces él ha ido al salón y me ha acompañado en muchas actividades, ha dicho “bueno, hacer esto y esto, mandarle esto a la mamá”, entonces eso es un apoyo y un cambio grande, significativo.

Con relación a los acompañamientos en esta materia, también es importante destacar el caso del colegio 17 de la localidad 14, en el cual se han venido realizando algunas actividades del programa Félix y Susana de la organización SURA, cuyo objetivo central es el de “contribuir al fortalecimiento de las relaciones entre los niños, la familia y la escuela mediante el desarrollo de capacidades en los educadores para potenciar el afecto y la comunicación como facilitadores del proceso de formación”<sup>23</sup>. La comunidad de este colegio también ha recibido el acompañamiento de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, quienes los han venido apoyando en la identificación y el manejo de casos de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: “con los chiquitos desde el año antepasado viene la universidad Konrad [Lorenz], nos hacen acompañamiento y como una observación y una evaluación de algunos casos que ellos identifiquen” (*Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14*).

---

<sup>23</sup> Tomado de: <https://felixysusana.com/conocenos/>

Con relación a las alianzas con entidades del sector privado, la DILE de Usaquén aseguró que dos de los colegios de su localidad han estado trabajando con la Fundación Terpel, la cual ha realizado algunas capacitaciones a los maestros y ha trabajado con algunos con estudiantes de Primaria en lo relacionado con el fortalecimiento de las competencias socioemocionales

**Competencias socioemocionales.** Antes de presentar los resultados de la indagación por las competencias socioemocionales de los estudiantes de cada nivel educativo, es importante advertir que, en la mayoría de los colegios, los docentes y los directivos docentes coincidieron al señalar que los estudiantes, en líneas generales, son muy incluyentes con sus compañeros y muy respetuosos y empáticos con aquellos que tienen algún tipo de discapacidad o que hacen parte de alguna minoría sexual o étnica.

Se habla mucho en conjunto sobre todo de la comunidad LGTBI, de que los discriminan, yo no lo veo... ya uno ve que llegan los niños acá y es solucionando conflictos, entonces el niño me dice “profe yo soy gay”, y los demás se dan cuenta que él es gay, pero no lo hacen marcándolo sino que pueden vivir perfectamente con ellos. (*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*)

Varios maestros también aseguraron que ha sido muy positiva la llegada de estudiantes venezolanos a las aulas, ya que su situación ha despertado la solidaridad de sus pares colombianos. Con relación a las valoraciones de los acudientes, la mayoría de ellos señalaron que sí sienten que en los colegios les fortalezcan los valores a los estudiantes; una madre de familia del colegio 8 de la localidad 8, por ejemplo, aseguró que los profesores de su hijo todo el tiempo le están haciendo hincapié en que sea solidario y en que aprenda a respetar las diferencias de las otras personas. Por su parte, una acudiente del colegio 15 de la localidad 11 aseguró que en el colegio le fortalecen a su hijo los valores que ella le enseña en la casa.

Para averiguar por el estado de las competencias socioemocionales de los estudiantes, en los distintos grupos focales que se realizaron se indagó por las formas en que la comunidad estudiantil afronta las diferentes situaciones en que se ven afectadas sus emociones y las de sus compañeros, dentro del contexto escolar.

En el caso de los estudiantes de Media, varios de ellos trajeron a colación los sentimientos de frustración y de rabia que les genera la incertidumbre por no saber qué harán con sus vidas una vez terminen la Educación Media. Algunos señalaron que se sienten muy presionados por sus padres de familia e inclusive por sus mismos profesores. Otros estudiantes aseguraron que los frustra y los desmotiva el hecho de que el colegio no esté llenando sus expectativas respecto a la forma como ellos quisieran que fuera la educación.

Mantenemos muchas más horas acá en el colegio, convivimos mucho más tiempo, muchas veces como que nos cortan las alas de los sueños que tenemos nosotros para salir al día de mañana a un trabajo o algo así, nos cortan mucho las alas y no nos ayudan a profundizar en eso. [...] Creo que la mayoría de los que estamos acá estamos cansados ya en grado 11° de que siempre las clases sean lo mismo, llega el profesor, todos sentados en fila, y el profesor nos explica en el salón, nos deja una tarea, un trabajo y sale y se va. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*)

Frente a esta problemática, es positivo que en colegios como el 19 de la localidad 18, los estudiantes de Media estén abriendo espacios de interlocución con sus maestros para solicitarles que lleguen a algunos acuerdos que permitan que las clases sean más dinámicas. Sin embargo, el hecho de que en muchas ocasiones los profesores no estén dispuestos a dialogar, puede estar afectando la forma en que los estudiantes adquieren aprendizajes significativos como la posibilidad de cambiar realidades cuando no están de acuerdo con estas.

De otro lado, se reafirma lo expuesto anteriormente respecto a que los estudiantes cada vez son más tolerantes y más proclives a respetar y a convivir con la diferencia. En el caso de la Media, en varios colegios los estudiantes señalaron que ya casi no se presentan peleas y que, en general, los cursos son

muy unidos. A la pregunta de cómo manejan la tristeza o la frustración, los estudiantes del colegio 19 de la localidad 18 señalaron que estando con sus compañeros. Algunos estudiantes también dieron cuenta de las relaciones cordiales y empáticas que existen entre los hombres y las mujeres:

...las mujeres a veces hacemos equipo de fútbol y algunos a veces dicen “no, vamos solo nosotros” o sea, como que a nosotras nos dejan de últimas, pero digamos tenemos el apoyo de algunos hombres que nos dicen “bueno, van ellas”, eso es lo bonito... o a veces jugamos mixtos. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 25, Localidad 20*)

En lo relacionado con la libertad de expresión, algunos estudiantes de Media del colegio 19 de la localidad 18 aseguraron que en sus colegios no les respetan plenamente este derecho. Al problema de la falta de espacios para la interlocución con los maestros, se suman el hecho de que les controlen el uso del celular así como su apariencia física; aseguran que no los dejan usar maquillaje, extensiones de cabello, piercings o tatuajes; varios de ellos aseguraron que esta situación es muy injusta y que les genera mucha frustración.

Muchas personas aquí no son lo que en realidad deberían ser siempre se ponen una máscara para venir al colegio, como que se convierten en otras personas (*Estudiante H*)

Yo tengo un piercing acá y un profesor me dijo que me lo tenía que quitar, a mí me dio mucha rabia, y yo le dije pues que por qué me lo tenía que quitar, que eso no me hacía menos. (*Estudiante M*)

Nos dicen “se tiene que quitar el esmalte, eso no lo permiten”, pero no le preguntan a esa niña, “¿Por qué se pinta las uñas así?”, no nos dejan como expresarnos libremente sin hacerle daño al otro. (*Estudiante M*)

En el caso de los estudiantes de Secundaria, varios de ellos también señalaron que se sienten muy frustrados cuando tienen malos resultados académicos porque sienten que el esfuerzo que hicieron para prepararse fue en vano. También coinciden con sus pares de Media, cuando critican el hecho de que no sea fácil conversar o llegar a acuerdos con sus maestros, a quienes constantemente les reprochan su arbitrariedad: ““tú me caes bien el 5, y tú me

caes mal el 3.5”, entonces es algo que yo me pongo a pensar, los profesores no deberían estar calificando por eso, sino por los trabajos” (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 8, Localidad 8*).

En el caso del colegio 15 de la localidad 11, algunos estudiantes de 9° aseguraron que les genera mucha frustración el hecho de que ni los profesores ni sus familias los reconozcan cuando sacan buenas notas. También señalaron que, en los casos en los que tienen problemas, no ven necesario acudir a la orientadora del colegio o a los profesores, porque entre sus compañeros suelen encontrar el apoyo que necesitan: “a usted como que lo ven así y lo empiezan a mirar como para ver uno qué tiene, y uno empieza como que... y pues al final uno les suelta todo” (*Estudiante M*). Con relación a la libertad de expresión, una estudiante de este mismo colegio señaló que muchas veces a los profesores no les gusta que los estudiantes se expresen libremente. A propósito de los profesores, una maestra de Secundaria del colegio 21 de la localidad 19 resaltó las competencias de los estudiantes de este nivel educativo; puntualmente, señaló que estos suelen ser muy tolerantes y muy respetuosos con los compañeros que han sido víctimas de la violencia o con aquellos que son homosexuales.

El análisis de las experiencias de los estudiantes de 5° de Primaria, arrojó que sus mayores frustraciones son generadas principalmente por problemáticas convivenciales vinculadas con las peleas con sus compañeros o con las derrotas en las competencias deportivas: “o no aprendemos o no aceptamos que algunos ganen o que otros pierdan” (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 17, Localidad 14*). En el caso del colegio 25 de la localidad 20, algunos estudiantes también de 5° señalaron que sus compañeros reaccionan muy mal cuando, por ejemplo, pierden una materia y saben que sus papás los van a regañar:

Cuando pierden empiezan a sentirse incómodos, les da como mal genio por dentro... dicen “yo hice todo lo posible para ganar esa materia y la perdí”.  
(*Estudiante M*)

Pues algunos se ponen rojos... pues cuando uno pierde la materia se siente como incómodo. (*Estudiante H*)

Cuando le nombran a la mamá, se bota al piso a llorar y empieza a dar vueltas. A veces le tienen miedo a los papás porque algunos les pegan muy duro.  
(*Estudiante H*)

En lo relacionado con la libertad de expresión, las experiencias de los colegios 16 de la localidad 14 y 24 de la localidad 20 fueron diferentes. Mientras en el primer colegio, los estudiantes de 5° aseguraron que sí son libres para expresarse libremente y que les han enseñado a respetar el derecho a hablar de sus pares: “cuando uno de sus compañeros interrumpe a otro que está hablando le dice: "usted tiene que aprender a levantar la mano para pedir la palabra"” (*Estudiante M*), en el segundo colegio algunos menores señalaron que es muy normal que sus compañeros los censuren o que se burlen de ellos: “uno no puede bailar a su modo porque el otro ya se le está riendo y ya le pone de una vez el apodo” (*Estudiante M*).

Finalmente, con relación a las experiencias de los niños y las niñas de la Educación Inicial, las maestras de colegios como el 4 de la localidad 5, el 18 de la localidad 15 y el 19 de la localidad 18, coincidieron al señalar que la estructura misma de la primera infancia les permite impulsar en los niños prácticas a favor del fomento del respeto, la resolución pacífica de conflictos y la empatía hacia sus compañeros.

Yo tuve un niño que tenía bastante dificultad cognitiva, y realmente el grupo de los niños era muy aceptable, o sea, se llegaba a que el niño hacía parte de su grupo y al principio, como les decía, era un poquito de novedad pero después hace como parte de su diario vivir compartir con estos chicos. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 19, Localidad 18*)

Estas maestras también aseguraron que han implementado prácticas pedagógicas con las que buscan que los niños y niñas cada vez sean más juiciosos, aprendan a aceptar las normas, respeten a sus compañeros y sean tolerantes ante las adversidades o las derrotas.

Nos toca esperar el turno en el columpio. (*Niña, Educación Inicial, Colegio 19, Localidad 18*)

Cuando yo a veces pierdo, o sea, no me pongo triste, no lloro ni nada, pero me quedo ahí quietica. (*Niña, Educación Inicial, Colegio 18, Localidad 15*)

## Participación

Para el fortalecimiento de los procesos participativos en las instituciones educativas, desde la SED se proyectaron distintas acciones relacionadas con el acompañamiento a las comunidades educativas para que puedan consolidar procesos de participación autónomos y amplios, tanto en el colegio como en otros escenarios de la ciudad. En procesos como el gobierno escolar, las mesas estamentales, los foros educativos locales, e inclusive el mismo SIMONU, se espera que las comunidades desarrollen una agenda propia sustentada en principios como el respeto a los derechos humanos y a las diferencias, el bien común, la comunicación asertiva, la empatía, el pensamiento crítico, la consideración de las consecuencias derivadas de las decisiones, entre otros (SED, 2017, p. 134).

Desde el SISPED, además de analizar las experiencias vinculadas con las acciones de las comunidades en instancias de participación formales como el gobierno escolar, también se ha indagado por las vivencias de los actores en espacios de interacción más cotidianos como el aula de clase, el recreo, las



actividades extracurriculares, o los proyectos transversales (Vargas, 2018). A continuación se presentan los focos de indagación utilizados en esta categoría.

**Tabla 15.** Participación

CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Participación	Reconocimiento y participación dentro del gobierno escolar. Participación de la comunidad educativa en el aula de clase y en espacios comunes dentro de los colegios. Programa: Simulación de las Naciones Unidas (SIMONU).

**Gobierno escolar.** La elección de los distintos órganos del gobierno escolar es un proceso consolidado en todos los colegios que participaron en la consulta. El análisis de las experiencias de los actores permitió constatar que los colegios conocen y siguen las normas del sistema distrital de participación; además de esto, las comunidades están al tanto de los roles y las responsabilidades de los distintos órganos del gobierno. De igual forma, pareciera como si los colegios cada vez le dedicaran más tiempo y más empeño a la realización de procesos de participación política como la elección de los personeros y sus equipos de contralores y cabildantes. Estos procesos suelen ser liderados por el área de Ciencias Sociales.

Pasan por los salones, hacen actividades en el aula, en el patio, ¿sí? donde se les dan a conocer cuáles son los candidatos y cuáles son las propuestas de cada uno. Luego se hace una jornada de elección, donde el docente se encarga de que cada estudiante deposite su voto y elija sus personeros, sus cabildantes y eso. Se maneja bien la democracia en ese sentido y ha funcionado bastante, diría yo. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*)

Hay un proyecto transversal de Derechos Humanos que apoya esta parte, iniciando año, la campaña, toda la explicación, la pedagogía, qué es un personero estudiantil, qué es un contralor, qué es un cabildante, qué es el consejo estudiantil, para qué es, qué pueden plantear, y se hace la campaña de candidatos y luego de elección. El día de la elección y la posesión, nos concentramos todos acá en la sede principal, vienen todas las escuelitas, eligen y además traemos actividades complementarias vinculando algunas instituciones del Distrito para actividades lúdicas, académicas, científicas, y

ese mismo día posesionamos el consejo estudiantil. (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*)

Para fortalecer los procesos participativos ligados al gobierno escolar, algunos colegios han recibido acompañamiento de la Personería Local, la cual ha convocado a los personeros y a los otros representantes para orientarlos sobre las distintas responsabilidades que les competen. En otros colegios, los estudiantes han recibido talleres y capacitaciones por parte de algunas universidades, sobre temáticas como la comunicación, la autoestima, el liderazgo, entre otras.

Si bien en la gran mayoría de los colegios todos los estudiantes participan en las elecciones del personero, llama la atención el caso del colegio 18 de la localidad 15 en el cual, desde hace un par de años, dejaron de votar los estudiantes más pequeños bajo el argumento de que no estaban votando a conciencia: “los niños de preescolar participan de cuerpo más no de votación” (*Maestra, Educación Inicial*). También hay casos en los que cada jornada académica elige a su personero, independiente de que solo uno de ellos quede registrado como el personero oficial del colegio. Como se verá más adelante, en otras instituciones existe la figura del personerito, quien suele ser un estudiante de 5° de Primaria.

Con relación a la incidencia del gobierno escolar, es importante señalar que, así como se presentaron casos en los cuales los personeros han tenido un rol activo durante todo el año escolar, también hay casos en los cuales la incidencia de estos jóvenes no ha trascendido más allá del periodo electoral. En el primero de los casos, en colegios como el 8 de la localidad 8, el 24 de la localidad 19 o el 4 de la localidad 5, las comunidades compartieron experiencias positivas que dan cuenta del rol activo que han desempeñado los estudiantes del gobierno escolar gracias al apoyo y a la orientación de sus profesores y de los directivos docentes. Este apoyo se ha reflejado en acciones como garantizar que

los estudiantes se puedan reunir periódicamente, incentivar que tengan su propia agenda de trabajo y permitir que asistan a espacios de incidencia como el Comité de Convivencia o el Consejo Directivo. Veamos algunos testimonios.

El muchacho de 11° es un muchacho que trata y hace sus cosas, por ejemplo, en la alimentación escolar, él nos ha ayudado con eso, va por los salones evaluando que sí se esté cumpliendo el servicio de refrigerios. *(Rector, Colegio 4, Localidad 5)*

En el Comité de Convivencia tú ves a los personeros siempre muy empoderados y también al hablarles a sus compañeros, en el Consejo Directivo también traen sus cosas. *(Rectora, Colegio 8, Localidad 8)*

Un día antes del Consejo Directivo, armamos una reunión con los representantes de cada curso, ellos me dicen sus problemáticas, yo los escucho. Según lo que digan en el Consejo Directivo, yo se los informo a ellos, por ejemplo, en la primera reunión hablamos sobre el promedio ponderado, entonces ya nadie puede perder una materia o si no reprueba el año. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 25, Localidad 20)*

En colegios como el 21 de la localidad 19, el 18 de la localidad 15 o el 19 de la localidad 18, los representantes de curso que componen el consejo estudiantil tienen un rol muy activo. Algunos maestros destacaron el liderazgo que han construido estos menores, así como el hecho de que los estudiantes sepan quiénes son sus representantes y qué tipo de temáticas pueden gestionar a través de ellos: “el consejo estudiantil se autorregula y se maneja durante todo el año apoyado por el área de Sociales, y entonces nos traen propuestas de actividades apoyando al personero” *(Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15)*.

Si bien estos relatos dan cuenta del buen funcionamiento del gobierno escolar en algunos colegios, lo cierto es que también se registraron muchas experiencias que critican la poca incidencia que tienen órganos como el Consejo Estudiantil o el Consejo de Padres<sup>24</sup>, luego de su elección a comienzos de año.

---

<sup>24</sup> La única referencia al consejo de padres, la realizó una coordinadora del colegio 18 de la localidad 15, quien aseguró que: “los padres de familia tienen conformada una junta que es muy pobre, o sea, los papás no tienen el tiempo de venir a participar”.

Sobre este tema, algunos maestros señalaron que todavía falta mucho camino por recorrer para lograr una verdadera incorporación de los principios democráticos, en el sentido de que el gobierno va más allá de la elección de los representantes. Otros señalaron que muchas veces los estudiantes votan obligados sin tener mayor información o interés sobre el proceso electoral. Sobre este punto, un estudiante de 9° del colegio 19 de la localidad 18 afirmó que: “uno vota es por votar porque nadie cumple, dicen “vamos a hacer tal cosa” y nada”.

Los estudiantes que han resultado elegidos en los distintos cargos del gobierno escolar suelen encontrarse con problemáticas como la falta de orientaciones acerca del alcance de su rol, la falta de recursos para poder llevar a cabo sus propuestas de campaña o la falta de apoyo tanto de los docentes como de los directivos docentes, para la participación en espacios de encuentro o de interlocución con otras instancias: “si citaron al cabildante a una sesión al Consejo, entonces se quedó atrasado ese día y “usted verá cómo se adelanta”, y si hubo evaluación entonces “que por qué no estuvo”” (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*). Con relación a las propuestas de los estudiantes, la rectora del colegio 8 de la localidad 8 aseguró que hay algunos que nunca proponen iniciativas, mientras que hay otros que “proponen cosas que a veces no son viables y creen que bienestar es *Jean Day* cada ocho días”.

Este tipo de situaciones suelen generar muchas frustraciones entre los estudiantes, al punto que, paulatinamente, van perdiendo el interés en el cargo por el que fueron escogidos: “después de mitad de año, ellos están cansados de tanto luchar porque nunca pueden hacer nada, entonces ya no participan más, los ve uno más pasivos” (*Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*). A la problemática de la falta de espacios para la incidencia de estos jóvenes se le suma el reproche de sus compañeros —e inclusive de algunos maestros—

quienes suelen cuestionarlos por no estar ejerciendo su rol ni cumpliendo las propuestas que hicieron durante la campaña electoral.

Sobre este punto, es importante traer a colación las experiencias de los estudiantes de Media del colegio 19 de la localidad 18, quienes señalaron que no se sienten representados ni por su personero ni por sus representantes de curso; además de esto, también criticaron el que sus representantes no estén llevando sus mensajes o sus propuestas al Consejo Directivo. Así mismo cuestionaron el hecho de que todas las propuestas impliquen la recolección de dinero para la realización de actividades como por ejemplo el *Jean Day*: “¿dónde está nuestro personero representándonos en este momento?, o sea, no está, no ha hecho nada para que nos cambien el menú del almuerzo, para que nos cambien los alimentos que nos están dando” (*Estudiante M, Grado 11°*). Lo interesante de las experiencias de este colegio, es que los estudiantes también hicieron un mea culpa acerca de su rol pasivo dentro de las dinámicas de la institución.

Analizando lo del comedor, tenemos unos alimentos feos, una inconformidad con la comida, pero eso también va de nosotros, que nosotros peleamos. Si pudimos hacer el supuesto paro con lo de Inglés, ¿por qué no lo hacemos con el comedor?, ¿por qué no hoy que nadie pase a almorzar?, ¿por qué no lo hacemos?, porque todos piensan es en ellos, hay una conformidad en este colegio que todos lo que quieren es graduarse y ya. Entonces no hacen una mejor institución en parte por su mentalidad. (*Estudiante H, Grado 11°*)

En lo que concierne a la participación de los estudiantes de Primaria, en colegios como el 4 de la localidad 5, el 24 de la localidad 19 y el 17 de la localidad 14, los maestros han venido implementando ciertas estrategias para lograr que los estudiantes se motiven y participen activamente en las campañas y en las elecciones de sus representantes, ya sea votando por el personerito o por el personero de grado 11°. También han realizado algunos talleres para que aprendan a hablar en público y para la elaboración de sus propuestas de campaña.

Ellos fueron e hicieron campaña, yo les mandé el celular para que el otro lo grabara cómo hablaba, cómo daba sus propuestas, ellos escogieron las mejores propuestas, o sea, quiénes eran los que nos iban a representar, entonces escogieron a dos compañeros y ellos tenían que ir a hacer campaña a cada uno de los salones. (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*).

Una vez elegidos, los profesores se aseguran de que los representantes de Primaria sean invitados al Consejo Estudiantil para que puedan tener comunicación con los otros estudiantes y con el personero: “nosotros los de 5° le damos la idea a nuestro representante y nuestro representante le da la idea a la personera y ella nos da la respuesta si puede o no puede, y eso también pasa con el cabildante y con el contralor. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 25, Localidad 20*). Estas experiencias contrastan con las del colegio 19 de la localidad 18 en donde se optó por prohibir que los estudiantes de Educación Inicial participen en las elecciones bajo el argumento de que no estaban votando conscientemente: “antes ellos integraban la votación, hacían parte de la votación de los chicos de bachillerato que estaban postulados, se pasaban a las aulas, decían sus ideas, sus campañas, en este momento ya no sé está haciendo” (*Maestra, Educación Inicial*).

Para culminar este análisis sobre las vivencias del gobierno escolar en los contextos educativos, es importante destacar dos situaciones compartidas por las comunidades educativas que están incidiendo en el normal desarrollo de los procesos participativos. De un lado, está la incidencia política de algunos profesores y acudientes sobre los estudiantes para que estos reivindiquen o se movilicen sobre las demandas o intereses de estos actores. De otro lado, está una problemática compartida por comunidades de colegios alejados como el 4 de la localidad 5 o el 24 de la localidad 19. En ambos casos, los directivos docentes aseguraron que la lejanía de sus colegios, sumada a algunos problemas logísticos, han dificultado la participación de sus delegados del gobierno escolar en los distintos espacios de formación dispuestos por la SED.

...el personero generalmente no lo mandábamos a los eventos de posesión porque como no había transporte... Este año le dijimos, “muchacho no hay problema, cójase el carrito informal y en la DILE lo espera un bus” y el bus no llegó, o sea, madrugó, salió de este páramo, se fue al DILE a esperar el bus, y el bus que mandó la Personería no llegó. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

**Participación cotidiana en el contexto escolar.** Además de las aproximaciones a las vivencias alrededor del Gobierno Escolar, desde el SISPED también se indagó por los alcances y las limitaciones en la participación de los estudiantes en escenarios como el aula de clase o el recreo. El objetivo de esta indagación fue el de conocer si los estudiantes pueden opinar, exponer argumentos o contrargumentar, en los distintos espacios de socialización que existen en los colegios (Vargas, 2018).

En primer lugar, con relación a la participación de los estudiantes durante las clases, algunos maestros señalaron que los que más participan son los estudiantes de Primaria y que, a medida que los menores van cruzando el bachillerato y la adolescencia misma, se van volviendo más tímidos y desinteresados, lo que hace que intervengan menos en las clases. Otros maestros aseguraron que sus estudiantes son mayoritariamente tímidos y que no les gusta mucho hablar en clase.

Aquí el chico llega en preescolar muy charlatán, muy extrovertido, muy participativo, muy interrogativo, pregunta, pregunta, como son los niños y sigue en su dinámica más o menos hasta la Primaria, quinto, sexto grado... pero de ahí en adelante callados en clase, no participan. (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*)

Sobre esta problemática, un maestro de Media del colegio 21 de la localidad 19 aseguró que, de los 40 alumnos que tiene en su curso, solo 10 participan activamente. Por su parte, una coordinadora del colegio 17 de la localidad 14 manifestó que la participación de los estudiantes es muy baja y agregó que nunca se interesan en presentar propuestas o iniciativas propias. Esta situación contrasta con la de colegios como el 18 de la localidad 15 o el 4 de la

localidad 5, en donde los directivos docentes resaltaron la participación activa de sus estudiantes tanto en las aulas de clase como en espacios cotidianos. Para el caso del colegio 18 de la localidad 15, una coordinadora aseguró que desde el proyecto transversal de la Cátedra de la paz se han abierto espacios para fortalecer las competencias de los estudiantes.

La idea es promover la participación, el manejo asertivo de la disciplina, la construcción colectiva de ideas, el comportamiento en el aula, que los estudiantes sean escuchados de manera genuina y que estos sean motivados a plantear sus ideas y posiciones de manera crítica, esto pues permite que un individuo pueda compartir con otros la posibilidad de tomar decisiones acerca de los asuntos que atañen a todos o algunos dentro de su comunidad con libertad, con seguridad y con confianza.

Con relación a las experiencias de los estudiantes, varios de ellos señalaron que no les gusta participar en clase porque sus compañeros suelen burlarse de ellos cuando piden la palabra —en el caso de Secundaria y Media— o simplemente porque les da vergüenza hablar al frente de todo el curso— para el caso de Primaria.

Es preferible quedarse callado porque a veces cuando uno dice algo malo se ríen, silban, mejor dicho, empiezan todos bomberos, a veces estresan, es como mejor quedarse callado. *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 15, Localidad 11)*

Yo participo pero me dan nervios porque casi todos me miran a mí. *(Estudiante M, Grado 5°, Colegio 17, Localidad 14)*

Otros estudiantes trajeron a colación el tema de las relaciones con sus maestros, y así como elogiaron a algunos que en sus clases suelen motivarlos para que participen, también criticaron a otros cuyas metodologías en las clases no invitan a participar. De otro lado, una estudiante de Media del colegio 19 de la localidad 18 aseguró que los estudiantes no sienten el apoyo de sus maestros ni de los directivos docentes a la hora de apoyarlos con las iniciativas que ellos proponen: “para todo en este colegio hay que rogar mucho, cuando nosotros queremos hacer una presentación cultural y queremos ensayar, toca rogarle



mucho a los profesores y dicen “no, yo no les doy el permiso porque ustedes van es a perder el tiempo”. Así mismo, esta estudiante criticó el hecho de que un profesor le haya dicho que solo podía participar a través de los canales del gobierno escolar: “yo me quejo mucho por la comida, entonces hablé con un profesor y él me dijo “es que la carta la tiene que hacer la representante que es Camila”, yo no la puedo hacer porque no soy nada del concejo”.

Entre las experiencias valiosas de los colegios para promover la participación de sus comunidades, vale la pena destacar el caso del colegio 8 de la localidad 8 en donde han implementado un sistema de evaluación institucional que todos los años indaga por las percepciones de los estudiantes acerca de distintos asuntos del colegio. Así mismo, se destaca un ejercicio realizado en el colegio 17 de la localidad 14, en el cual los estudiantes votaron para elegir cómo querían repartir los tiempos de sus recreos. Sobre esta experiencia, una estudiante de 5° de Primaria señaló que: “un día nos pusieron a elegir que si queríamos nosotros el recreo aparte o el recreo así con todos, y la mayoría votó para que hicieran el recreo juntos los de bachillerato con los de Primaria”.

De otro lado, está el caso del colegio 10 de la localidad 8 en donde el rector aseguró que el mejor espacio para el fortalecimiento de la participación de sus estudiantes, ha sido la Jornada Extendida y la posibilidad de que el estudiantado puede elegir entre 13 modalidades de profundización, la que más se ajuste con sus intereses. Asimismo aseguró que estos espacios no solo han empoderado más a sus estudiantes sino que también les ha permitido participar en encuentros distritales y nacionales.

Además de la participación en las actividades académicas, a los estudiantes también se les consultó por sus vivencias en los recreos y en otros espacios externos de tipo deportivo o cultural. Sobre este punto, es importante

rescatar la experiencia del colegio 21 de la localidad 19 en donde la comunidad se ha organizado para que todos los estudiantes puedan disfrutar y hacer uso efectivo, y compartido, de espacios como las canchas o la emisora escolar:

Allá están organizados por días pues el colegio es muy pequeño, tiene dos canchas. La cancha principal es donde se escucha la música, donde está todo el movimiento del colegio, les dieron un día para cada grupo, el lunes sexto, el martes séptimo, entonces cada día hay un espacio para jugar. [...] Tenemos la emisora escolar entonces ahí generalmente son los grandes los que quieren imponer las situaciones, “a mí me gusta esto, quite esto”, entonces nos ha tocado trabajar desde los pequeños, ellos también participan de la emisora, ellos piden su música. *(Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19)*

Esta situación contrasta con la de colegios como el 19 de la localidad 18 o el 14 de la localidad 11, en donde los estudiantes de Secundaria y de Primaria, así como las estudiantes de Media, se quejaron ante el hecho de que casi nunca puedan hacer uso efectivo de las canchas debido a que siempre las están utilizando los estudiantes de grado 11°. Frente a esta situación, algunos jóvenes manifestaron que sienten mucha rabia ante lo que consideran una injusticia; también reclamaron el hecho de que las autoridades del colegio no medien en este conflicto ni se lleguen a acuerdos sobre el uso compartido de las canchas.

Ellos juegan allá y uno se va a meter y nos dicen “¡ay no! solamente vamos a jugar nosotros y no pueden jugar”, ¿acaso si uno es malo no puede jugar?, eso sí me da mucha rabia, y ellos comienzan a decir, “¡ay no! vamos a jugar acá y no se puede jugar con las niñas porque solamente los hombres vamos a jugar”. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18)*

Nunca hay otros espacios de juego para por ejemplo octavo, séptimos, sextos y novenos. Siempre décimo y once son los que cogen la cancha. *(Estudiante H, Grado 9°, Colegio 15, Localidad 11)*

Con relación a esta problemática, llama la atención que un maestro de uno de los colegios señalados, haya dicho que “los espacios comunes que comparten [los estudiantes] se aprovechan de manera efectiva pues el tamaño del colegio les permite hacer uso de los espacios sin generar mayores problemas de convivencia” *(Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18)*.

Algunos maestros también señalaron que los estudiantes generalmente se encuentran con muchos problemas en los casos en los que desean ir a competir en algún deporte en un escenario externo a su colegio; aseguran que es muy normal que los directivos docentes les pongan muchas trabas al punto de que desisten de participar en las competencias.

Quando ya son cosas más grandes en las que ellos se quieren empoderar es muy poco el acompañamiento, por ejemplo, tenemos el equipo de microfútbol que va a ir a presentarse al Supérate, y resulta que en el colegio comienzan “no hay transporte”, “profesor, pero qué hacemos si no tenemos cómo”, “pero profesor, solucione usted”, llega el punto donde el profesor tiene que sacar plata de su bolsillo para que los niños puedan ir a presentarse. (*Maestro, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*)

**Participación en SIMONU.** A las comunidades educativas también se les consultó sobre la participación de los estudiantes en el programa de la SED y del Centro de Información de las Naciones Unidas (CINU) conocido como SIMONU o Simulacro de las Naciones Unidas. Si bien la gran mayoría de los colegios conoce este programa, las opiniones sobre su funcionamiento estuvieron divididas. En colegios como el 18 de la localidad 15, el 21 de la localidad 19 o el 19 de la localidad 18, las comunidades valoraron positivamente el SIMONU ya que, aseguran, les ha permitido a muchos estudiantes aprender a dialogar y a debatir con otras personas: “los niños son capaces de ir a otros lados y exponer sus ideas, apersonarse del país que les corresponde con sus cosas, llegan muy contentos cuando van a esas actividades” (*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*). El DILE de Suba, por su parte, aseguró que este programa genera mucho entusiasmo entre los estudiantes de su localidad, quienes siempre están pendientes sobre la realización de los encuentros.

El caso del colegio 19 de la localidad 18 es bien particular porque, pese a que los estudiantes estaban contentos por haber participado en un simulacro previo al encuentro de SIMONU, más adelante se frustraron por el hecho de

que su profesor haya elegido a dedo a los estudiantes que representarían al colegio en el encuentro central de este proyecto: “el profesor solo llegó a 11° y escogió los que creía que son intelectuales, que saben mucho, que pueden llegar a explicar... pero nunca se tomó el tiempo de decirnos: “muchachos, ¿a ustedes les gustaría participar en esto?”” (*Estudiante M, Grado 11°*).

Están también los casos de los colegios 9 de la localidad 8, 4 de la localidad 5 y 20 de la localidad 19, en donde los directivos docentes prohibieron que sus estudiantes siguieran participando en SIMONU, argumentando ciertas discrepancias con la metodología de la propuesta, así como algunos problemas logísticos que afectaron la movilización de los estudiantes.

Una cosa era el discurso y otra la práctica, entonces [los profesores de Sociales] consideraron abstenernos de volver a participar, de hacer ese desgaste de actividades porque lo veían muy libretado, muy esquemático. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*)

[Los estudiantes] iban a hablar en Inglés, porque como era bilingüismo, entonces el proyecto era “bueno, muchachos ustedes van a hacer la presentación en Inglés” y preparamos a una niña... la dejaron aquí en el colegio porque el bus no vino. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

## Planes y manual de convivencia

Otro de los componentes de la línea estratégica EERRP es el apoyo a las instituciones educativas para que avancen en la construcción y la implementación de los planes institucionales de convivencia escolar. Estos planes conllevan acciones como la construcción colectiva del manual de convivencia y la gestión efectiva del Comité de Convivencia. Para esta categoría fueron consultados los maestros, estudiantes, rectores y coordinadores

de los colegios seleccionados. A continuación se presentan los focos de indagación utilizados tanto en los grupos focales como en las entrevistas.

**Tabla 16.** Planes y manual de convivencia

CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Planes y manual de convivencia	Ejercicios participativos alrededor de la actualización del manual de convivencia y de los planes de convivencia escolar. Funcionamiento e incidencia del Comité de Convivencia escolar.

**Planes escolares de convivencia.** Una de las acciones establecidas en el PSE, como parte fundamental de la línea estratégica (EERRP), es el acompañamiento a las comunidades educativas para que avancen en la construcción de los planes escolares de convivencia; según lo establecido en el PSE, estos planes de convivencia son

...la principal herramienta para que, en el marco del respectivo comité escolar, se efectúe el monitoreo y seguimiento de las situaciones que afectan la coexistencia estudiantil, así como para prevenir eventuales problemáticas de violencia en el colegio y promover el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales para velar por los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos (SED, 2017, pp. 89-90).

El análisis de las experiencias de las comunidades educativas evidenció que existen diferentes niveles de avance con relación a la elaboración de estos planes. En colegios como el 4 de la localidad 5, el 8 de la localidad 8 y el 19 de la localidad 18, algunos docentes y directivos docentes señalaron que en su colegio han venido actualizando periódicamente el plan, siguiendo al pie de la letra la normatividad correspondiente. En el caso del colegio 8 de la localidad 8, la rectora afirmó que durante la actual administración se organizó el proceso de ajustes al plan, el cual no estaba dando cuenta de las realidades del colegio.

Por su parte, el rector del colegio 4 de la localidad 5 manifestó que en este proceso no han contado con el acompañamiento regular de la SED, razón por

la cual los contenidos del plan fueron revisados por los profesionales del proyecto de conciliación Hermes. Con relación a la efectividad de los acompañamientos de la administración distrital en esta temática en particular, el DILE de Suba resaltó el papel de la Oficina de Inspección y Vigilancia de las Direcciones Locales de Educación, la cual ha venido acompañando a los colegios en la tarea de ajustar los contenidos de los planes de convivencia —al igual que del manual— y de revisar que guarden coherencia con el PEI de cada institución. A propósito del acompañamiento de las Direcciones Locales de Educación, la rectora del colegio 8 de la localidad 8 dijo que: “...el año pasado en el marco de acción de la dirección local de Kennedy, tuvimos un encuentro de convivencia de manuales de convivencia”.

También hubo casos de colegios en los que los coordinadores de convivencia señalaron que actualmente están en el proceso de construcción de los planes de convivencia. Algunos de ellos afirmaron que, a diferencia de otros años, en este sí están siendo asesorados por la SED y por otras instituciones de carácter nacional:

Este año estamos trabajando planes de convivencia, estamos articulando acciones con la Fiscalía, estamos haciendo toda la labor que es el deber ser del Comité de Convivencia. *(Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15)*

Tenemos una reunión con una funcionaria de Participación para hacer precisamente el plan de convivencia en el colegio, que lo está exigiendo la Secretaría de Educación. [...] Por ahora nosotros no tenemos el plan de convivencia pero pues estamos en proceso de formularlo. *(Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14)*

Sobre los procesos para la elaboración de estos planes, algunos profesores señalaron que, si bien es un proceso necesario y muy pertinente para la comunidad educativa, muchas veces no es fácil sacar los tiempos para hacer un ejercicio juicioso, amplio y detallado: “se dan los espacios de participación pero no se aprovechan al máximo, entonces queda construido por unos poquitos, eso

es lo que pasa, esas son las debilidades de esos documentos que reglamentan procesos" (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*).

## Manual de convivencia

**Construcción colectiva y socialización.** En líneas generales, en todos los colegios se realiza anualmente el ejercicio de revisión y actualización de los contenidos del manual de convivencia. Los niveles de participación, así como la planeación y el tiempo dedicado a estos ejercicios, varían en las distintas instituciones. También se presentan diferencias con relación a la lectura que los estamentos hacen respecto al grado de efectividad de estos ejercicios participativos.

La mayoría de los rectores y de los coordinadores, por ejemplo, tienen una visión mucho más optimista de estos procesos, en comparación con los maestros o con los estudiantes. Los directivos docentes resaltaron, por ejemplo, que el ejercicio de revisión del manual sea periódico, que en él participen activamente todos los estamentos, que se recojan los aportes de los distintos actores y, en resumen, que las comunidades cada vez sean más conscientes de sus deberes, de sus derechos y de las normas que rigen para una buena convivencia. Veamos algunos testimonios.

Hacemos un taller todos los años, en la primera semana hacemos la apropiación, entonces lo leen, lo analizan y luego cada niño escribe en su observador: "conozco y acepto el manual de convivencia", porque nos pasaba que los niños decían: "yo no sabía que en el manual lo decía". (*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*)

Tratamos de aprovechar los espacios de la clase de Ética para hacer el conocimiento del manual, también en algunos espacios de reunión de padres nosotros socializamos algunos aspectos del manual. [...] También hacemos mesas de trabajo con los estudiantes y les damos unos aspectos particulares para que ellos hagan los aportes en bachillerato. (*Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14*)

No obstante, algunos rectores afirmaron que, si bien se hacen todos los esfuerzos para garantizar un ejercicio participativo alrededor de la revisión del manual, en muchas ocasiones la participación de los estudiantes y los acudientes no es la mejor; asimismo señalaron que esta situación se presenta porque estos actores no se interesan en los ejercicios y porque desconocen el alcance del manual de convivencia. Mientras el rector del colegio 10 de la localidad 8 aseguró que los acudientes y los estudiantes solo se interesan en el manual cuando necesitan con urgencia atender un caso que los implica, el rector del colegio 4 de la localidad 5 señaló que los estudiantes no ven necesario hacer aportes al manual porque confían plenamente en las decisiones tomadas por las directivas:

Los niños leen el manual de convivencia, hacen las observaciones respectivas, aunque estos niños pues realmente no, de cuestionar el manual no, porque no tienen esa cultura de, digamos... la confianza hacia los docentes y hacia las directivas de la institución es tan grande, entonces dicen “Si ustedes lo pusieron no hay que hacer cambios”. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

Con relación al desinterés de los padres de familia, la rectora del colegio 8 de la localidad 8 señaló que:

...a veces uno se sorprende, uno acaba de tener taller con papás y taller con niños para que conozcan bien el manual, luego les toca ir al Comité de Convivencia y uno les pregunta que si lo conocen y dicen que no, y se lo entregó uno en físico y está cargado en la página *web*.

En el caso de los maestros, algunos de ellos reconocieron la efectividad y la pertinencia de los ejercicios de revisión del manual; concretamente, destacaron el hecho de que haya una intención clara de incluir y de consultar a los estudiantes sobre los acuerdos que se requieren para mejorar la convivencia escolar; asimismo valoraron que desde la rectoría se garanticen los espacios para que el manual sea socializado con los estudiantes y con los acudientes.

Yo a ellos les enfatizo mucho, o sea, esa es la norma de la casa, ustedes ahí tienen que saber qué pueden hacer, qué no se debe hacer, cuáles son sus



derechos y cuáles sus deberes, porque también tienen deberes, y qué nos pueden exigir a nosotros como docentes, y nosotros cómo les podemos exigir a ustedes... es la convivencia aquí al interior de ustedes con sus mismos compañeros. *(Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5)*

Se piensa cambiar el tema de evaluación, el tema de convivencia, pues a los estudiantes se les dice, bueno ¿qué creen ustedes que hay que cambiar en el tema de convivencia? ¿sí?... el conducto regular, todo eso, se hacen sus modificaciones respectivas cada año *(Maestra, Secundaria, Colegio 8, Localidad 8)*

A propósito de este relato, llama la atención que una estudiante de ese mismo colegio haya señalado que en los ejercicios de ajustes al manual de convivencia: “no toman como la decisión de nosotros, ellos lo hacen y ya, y eso es lo que a nosotros los estudiantes nos toca aguantarnos o aguantarnos, porque eso lo escribieron ellos, nos toca o nos toca, a las buenas o a las malas” *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 8, Localidad 8)*.

Continuando con las experiencias de los maestros, en colegios como el 21 de la localidad 19 o el 4 de la localidad 5, algunos se quejaron por el hecho de que, si bien en sus colegios se hacen consultas para la revisión del manual, a la hora de la verdad los cambios o las propuestas de las comunidades educativas no son incluidas en el documento impreso. En este sentido, cuestionan la realización de estos ejercicios si no se está cumpliendo el objetivo principal de estos, a saber, la construcción colectiva de los acuerdos.

Todos los años nosotros como profesores se le revisan los errores [al manual] y todo eso pero resulta que nunca cambian. [...] O se toma muy a la carrera el manejo del manual de convivencia, o simplemente dicen “ya no se alcanzó este año, mandémoslo así”. *(Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19)*

Se hizo ese trabajo [una encuesta], pero no sé de ahí qué cogieron o cómo lo organizaron. *(Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5)*

Algunos maestros de colegios como el 21 de la localidad 19, el 8 de la localidad 8, o el 4 de la localidad 5, también compartieron la preocupación planteada por ciertos directivos docentes, respecto a los bajos niveles de

apropiación del manual por parte de los padres de familia. Aseguraron que el desconocimiento de este documento suele generar muchos malentendidos entre los acudientes y los educadores; señalaron también que los padres solo acuden al manual cuando les conviene más no para cumplir con sus deberes. En la cartografía con maestros del colegio 8 de la localidad 8, sin embargo, una profesora señaló que a los padres de familia de su colegio “todo el mundo siempre les ha informado cómo es que se trabaja el colegio y cómo es que se debe seguir un conducto regular, ya lo tienen claro”. De todas maneras, es importante traer a colación el llamado que hace el DILE de Suba para que se generen nuevas herramientas que permitan una mayor apropiación del manual por parte de los estudiantes y de los acudientes.

Con relación a las experiencias de los estudiantes, varios de ellos aseguraron que sí han participado en ejercicios para la revisión del manual pero que, generalmente, y pese a que cada año siempre les entregan este documento, no conocen ni se interesan por conocer la versión final de este. En el caso del colegio 25 de la localidad 20, el profesional que realizó el grupo focal con estudiantes de Media señaló en su informe que “en general, ninguno reconocía la importancia del manual de convivencia”. En el caso del colegio 19 de la localidad 18, como ya se vio, algunos estudiantes de Media se quejaron porque, aseguran, en la versión final del manual no son tenidas en cuenta sus propuestas ni sus comentarios.

***Reconocimiento o apropiación de los contenidos.*** En el diálogo con las comunidades educativas también se indagó por la forma como ellas reconocen o interpretan los distintos componentes del manual. Las opiniones estuvieron divididas entre quienes ven al manual como el marco general de los acuerdos de convivencia de la comunidad educativa, y entre quienes consideran que este es un instrumento de carácter punitivo o sancionatorio. En el análisis de las experiencias según los estamentos, es importante iniciar señalando que, tanto

para los rectores como para los coordinadores, el manual de convivencia es visto como un documento fundamental dentro de las dinámicas de la escuela. Algunos señalaron que en el manual están los principios y las reglas básicas para regular la convivencia dentro la institución; otros destacaron el hecho de que anualmente las comunidades tengan la oportunidad de modificar este documento según las distintas dinámicas que acontezcan en el contexto escolar. Veamos algunos relatos:

Yo lo mantengo (el manual) como tú lo puedes ver ahí porque es para mí como una carta de navegación, yo no me muevo sin ese documento, entonces todo lo que hago, lo hago con base en lo que está en el manual, para mí es vital. *(Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14)*

El manual de convivencia es nuestra carta de navegación. Los niños le dicen a uno: “esto no está en el manual de convivencia”, “es que el manual de convivencia dice esto y esto” y nos toca traer el manual de convivencia y comenzar a mostrarles que sí dice. Y si tenemos alguna dificultad y queremos aplicarla, entonces nos toca decir: “ojo que el manual de convivencia no decía esto y nos toca ahora arreglarlo y mirarlo”. *(Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15)*

Aquí hay muchos muchachos que piden desescolarización por ejemplo, bien sea por salud, por amenaza externa desafortunadamente, sobre todo muchos por salud, entonces se ha ampliado lo de la promoción anticipada, lo tenemos bastante desarrollado, entonces el manual de convivencia siempre está en permanente actualización. *(Rector, Colegio 10, Localidad 8)*

En el caso de los profesores, la gran mayoría de las experiencias alrededor del manual de convivencia estuvieron relacionadas con el debido proceso ante las faltas cometidas por los estudiantes. Sobre este punto, hubo maestros que consideraron que el manual es una herramienta muy oportuna para solucionar muchos de los problemas que se presentan en la cotidianidad de la escuela; en esta misma línea, otros afirmaron que el manual les ha sido muy útil para conocer su rol en los protocolos o las rutas de atención de situaciones críticas: “el manual nos dice que nosotros somos los primeros que intervenimos, entonces es llegar a ese proceso de la asertividad ¿no cierto?, de escuchar al

uno, escuchar al otro y que caigan en cuenta qué fue lo que pasó” (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*).

En contraposición a estas opiniones, varios maestros de colegios como el 21 de la localidad 19, el 19 de la localidad 18 y el 4 de la localidad 5, aseguraron que el problema del manual de convivencia es que aun contiene muchos vacíos en las normas, los cuales generan que los protocolos se dilaten y que las sanciones no siempre se ejecuten; esta situación, que por lo demás es desgastante y frustrante para los maestros, ha sido aprovechada por algunos acudientes y por los mismos estudiantes.

Cuando ya son casos, digamos, que uno considera graves, que uno ya ha hecho llamado a los padres y ellos a veces como si nada, vienen, hablan con uno, pero todo sigue igual o a veces uno los cita, vuelve y los cita y no vienen. (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*)

“No señora, no hay cupo” y me dijo “entonces para qué es el manual de convivencia si dice que a uno le garantizan el cupo aquí en el colegio”, entonces ahí uno dice “ahí sí aplica el manual...”. Entonces decía “ese manual no vale nada, yo contrato un abogado y me consiguen el cupo”, y viéndolo por ese lado hay muchos casos en los que hay tutelas que ponen los padres de familia... a la larga, uno va y mira el manual de convivencia y es como si estuviera sobrando. (*Maestro, Media, Colegio 21, Localidad 19*)

A propósito del rol de los acudientes, maestras de colegios como el 4 de la localidad 5 y el 19 de la localidad 18 coincidieron al señalar que a los acudientes, en líneas generales, todavía les falta mucho compromiso para entender la importancia del manual de convivencia y para comprender y asumir los distintos componentes de este documento.

En lo que concierne a los estudiantes, varios de ellos —mayoritariamente de 5° grado— señalaron que el manual de convivencia es el documento en el que están escritas las reglas y las normas del colegio: “el manual es para cumplir lo que digan, como las normas, lo que uno debe de hacer y lo que no debe hacer, lo que uno debe traer, lo que no” (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 25, Localidad*

20). Otros estudiantes afirmaron que les han socializado el debido proceso ante situaciones críticas: “si un niño comete una falta grave, lo suspenden por tres días, la leve es cuando hablan con el papá, muy arriba del nivel y ya lo suspenden por tres días” (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 17, Localidad 14*). También es importante referenciar que en algunos casos los estudiantes señalaron que el manual era la agenda escolar en la que podían ver los horarios de clase, saber cómo utilizar el uniforme o leer el himno del colegio.

Con relación a los estudiantes de Secundaria y Media, algunos afirmaron que sí conocen los fines del manual de convivencia pero que, en la práctica, este no está teniendo la incidencia o los efectos esperados. Mientras que unas estudiantes de 9° del colegio 15 de la localidad 11 señalaron que la amplia cantidad de conflictos y de citaciones a los padres de familia evidencian que el manual no está sirviendo, un estudiante de 11° del colegio 19 de la localidad 18 afirmó que es problemático que las reglas del manual solo apliquen para los estudiantes más no para los profesores: “mientras nos ponen un trabajo, ellos (los maestros) están en sus celulares esperando. Yo creo que también deberían exigirles a ellos en el manual porque hay veces que solo nos exigen a nosotros, pero nunca a los maestros”.

Continuando con las experiencias de los estudiantes de Secundaria y de Media, algunos de ellos también se quejaron por el hecho de que en el manual de convivencia, de cierta manera, les estén controlando su forma de vestir y, por ende, su derecho a la libre personalidad.

Con las cosas que habían ahí no estaba de acuerdo porque es lo mismo... la rodilla, la falda, todo... nos querían tener a todos los estudiantes igual, encasillados, “los niños deben de venir con el cabello corto”, “las niñas deben de venir con el cabello recogido”, pero por qué encasillarnos a todos de la misma manera cuando tenemos [sic] personas que somos distintas. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*)

Antes de cerrar este apartado, es importante destacar una experiencia compartida por las maestras de Educación Inicial del colegio 19 de la localidad 18. Según lo narrado por estas docentes, como el manual de convivencia del colegio no recogía ni los intereses ni las necesidades de los niños y niñas del colegio, ellas decidieron construir un manual de convivencia exclusivo para la primera infancia, el cual contiene las normas de comportamiento en el aula, así como los principales valores que se necesitan fortalecer en estos niños.

Nosotros creamos un manual de convivencia para primera infancia en este colegio porque, según las normas, no podemos decir que sea igualmente grave lo que pasa en bachillerato y lo que pasa acá. Entonces se fue mucho más allá para tener un poquito más de participación, nosotros hicimos un trabajo con padres y de ahí se sacaron unas normas guiadas más hacia los niños de preescolar.

Siempre, tras cada situación, hay una reflexión. Entonces, digamos, si un niño se llevó un color que no le pertenecía y lo devuelve delante de todo el curso, se hace la felicitación; por el contrario, si nos enteramos que se lo llevó y no lo volvió a traer se hace la reflexión con todos los compañeros de qué pasó, ¿es correcto lo que está pasando?, ¿qué pasaría si mejor lo devuelves? Y todo el tiempo se está generando el espacio reflexivo para con los niños sobre esos temas. Ahorita a cada niño ya se le entregó el manual, con la idea que papá o mamá se dediquen a leérselo y profundicen un poquito más.

**Comité de Convivencia.** En la mayoría de los colegios, el Comité de Convivencia es un espacio institucionalizado y reconocido por las comunidades educativas. En estos comités, por lo demás, suelen tener una participación activa los distintos representantes de cada estamento, a saber, el rector, el coordinador de convivencia, el orientador, el personero y el representante de los/as padres/madres de familia. Las dinámicas y las características de cada colegio, así como los problemas por la falta de tiempo, determinan la frecuencia con la que se reúne el Comité, o la conformación de varios comités —según las jornadas o las sedes— en una sola institución. De esta manera, mientras en el colegio 8 de la localidad 8 cada jornada académica cuenta con su propio comité y existe también un Comité general de todo el colegio ("el comité de cada jornada tiene el espacio para reunirse todos los jueves y el comité escolar de

convivencia se reúne una vez al mes” (*Rectora*)), en el colegio 25 de la localidad 20 cada escuela tiene su propio comité y existe un Comité de Convivencia Local que se reúne cuatro veces al año para analizar casos concretos y graves: “cada colegio tiene su comité interno, pero uno soluciona ahí solo lo elemental” (*Coordinador*). Sobre este punto, el DILE de Suba señaló que en su localidad funciona correctamente el Comité de Convivencia Local, el cual no solo aborda las situaciones críticas de los colegios sino que también los acompaña y les ofrece capacitaciones.

En lo que tiene que ver con las acciones que se realizan en los comités, algunos coordinadores lamentaron que todo el tiempo siempre se tenga que dedicar a la atención de situaciones críticas más no a la promoción de actividades de prevención de conflictos, siendo este uno de los objetivos central de estos comités.

Por lo menos aquí en el territorio se están preocupando mucho por la promoción, y nosotros deberíamos desde ese comité y desde otros no esperar a intervenir, sino promocionar para que no se tenga que intervenir, esa sería la tarea grande de ese comité de convivencia, trabajarle duro a la promoción de buenas relaciones, del buen trato, del respeto mutuo ¿sí? (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*)

Los comités de convivencia se convierten como en una especie de mini tribunal, ¿no? Entonces, infortunadamente se nos ha ido el tiempo manejando conflictos, pero no hemos podido como tal, por lo menos en este año, establecer algún tipo de medida preventiva y articular una serie de acciones pedagógicas que prevengan el conflicto. (*Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14*)

Los maestros, por su parte, cuestionaron el hecho de que los protocolos para la resolución de los conflictos que se abordan en los Comités de Convivencia, generen muchas acciones que suelen recaer sobre los orientadores, quienes no siempre cuentan con los recursos ni con el tiempo para acompañarlos. Estos procesos también suelen involucrar a entidades externas como el ICBF, con las que los maestros han tenido algunas diferencias: “ya no revisan lo que están haciendo los papás sino qué está haciendo el colegio,

“ríndame cuentas de lo que está haciendo usted” y pues eso tampoco es así” (Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19). También hubo casos de maestros que se quejaron por las fallas en los tiempos de los procesos disciplinarios que se adelantan en los comités de convivencia. Esta situación, aseguran, los afecta directamente ya que no son solucionados los problemas convivenciales que afectan el clima escolar.

Los estudiantes no pueden ir a comité de convivencia porque todavía toca esperar a ver si el proceso de psicología, el proceso de orientación, a ver si el proceso de coordinación se puede mejorar... pero en ese transcurso el niño sigue siendo agresivo, pero ahí no se puede hacer nada más porque si se lleva al comité de convivencia y este sugiere que al chico toca hacerle un cambio de entorno escolar, [...] entonces el papá pone miles de quejas y de problemas, van a Consejo Directivo y el Consejo Directivo dice “no, que es mejor seguirlo teniendo en el colegio”. (Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19)

Finalmente, con relación a las experiencias de los estudiantes, varios de ellos afirmaron que sí saben cuáles son las tareas del Comité de Convivencia, así como quiénes lo conforman. Además de esto, varios de ellos señalaron que tienen muy claras las diferencias entre las faltas tipo 1, 2 y 3, y sus respectivas sanciones.

## Entorno escolar

Garantizar que las comunidades educativas puedan contar con espacios óptimos para la convivencia escolar y para la construcción de una cultura de paz, es uno de los objetivos centrales de la actual administración. Esta política contempla entonces el mejoramiento de los entornos escolares de las instituciones, entendidos estos como aquellos espacios físicos, sociales y virtuales en los que se generan las interacciones cotidianas entre las comunidades educativas, la ciudadanía, la sociedad y el Estado (SED (2018) citado por Vargas (2018)). Con la política de entornos seguros se busca garantizar el respeto de los Derechos Humanos de las comunidades educativas,



aportar a la construcción de territorios de paz y reducir la deserción escolar (SED, 2017).

En la consulta a las fuentes primarias se utilizaron técnicas de indagación como grupos focales, entrevistas y cartografías sociales. El uso de las cartografías tuvo como fin que las comunidades educativas pudieran ubicar espacialmente las distintas interacciones entre los actores, así como las problemáticas que a diario se presentan en el contexto escolar. Las temáticas por las que se indagó fueron la seguridad en el entorno escolar, las acciones de mejoramiento del entorno implementadas en el último año, y el fortalecimiento de las redes comunitarias. De igual manera, desde el SISPED también se indagó por el sentido de pertenencia al colegio por parte de los distintos actores. A continuación se presentan los focos de indagación utilizados en los encuentros con las comunidades educativas:

**Tabla 17.** Entorno escolar

CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Entorno escolar	Seguridad y características del entorno del colegio. Sentido de pertenencia de la comunidad educativa. Actividades para el mejoramiento de los entornos escolares. Acciones para prevenir los riesgos en los entornos virtuales. Fortalecimiento de redes comunitarias.

**Seguridad del entorno.** Una de las primeras temáticas por las que se indagó a las comunidades educativas fue por la sensación de seguridad que experimentaban diariamente al salir o a ingresar a los colegios. Los resultados sobre esta temática variaron en las distintas instituciones en atención a factores como el nivel de riesgo de los barrios que colindan con los colegios, el tipo de espacios que los rodean (parques, zonas baldías, caños, ríos, avenidas, parqueaderos, locales comerciales), la cohesión de las comunidades educativas

y su articulación con actores del entorno escolar como la Policía, los vecinos, los tenderos, entre otros.

En colegios como el 8 de la localidad 8, por ejemplo, sus comunidades afirmaron que, en líneas generales, se sienten seguros cada vez que están en la parte exterior del colegio. En esta institución, por ejemplo, es normal que algunos de los estudiantes lleguen y salgan del colegio sin la compañía de un acudiente que vele por su seguridad. Este colegio tiene la particularidad de estar inmerso en un barrio comercial y residencial con mucho movimiento de personas durante todo el día; esta situación incide positivamente en la sensación de seguridad. Frente a este contexto, es positivo que los mismos padres de familia hayan señalado que les parece muy seguro y tranquilo el entorno del colegio.

En las horas de la mañana y al medio día me parece bastante tranquilo. Algo que me genera mucha tranquilidad es que hay bastante padre de familia, afortunadamente tenemos la posibilidad de estar muy pendientes de sus hijos, están los señores de las rutas, las monitoras, entonces todo el mundo está como muy pendiente. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 8, Localidad 8*).

Yo al principio la traía todos los días, ahora ella se viene sola o se viene en buseta, pero pues digamos que no he tenido ningún problema en cuanto a eso. (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 8, Localidad 8*).

Llama la atención que la rectora de este colegio haya dicho que, por las buenas condiciones de seguridad en su colegio, no ha tenido mayor acompañamiento de la SED. En el caso del colegio 4 de la localidad 5, es llamativo el hecho de que las vivencias con relación a la seguridad en el entorno del colegio varíen entre los estudiantes, por un lado, y los acudientes, los maestros y los directivos, por otro. Así, mientras los segundos señalaron que el colegio y el barrio son lugares relativamente pacíficos y seguros, los estudiantes se quejaron por la inseguridad que se vive en los alrededores de la institución: “hay ñeros fumando ahí con la pipa” (*Estudiante H, Grado 5°*); “Es peligroso, nos roban, hay ratas” (*Estudiante M, Grado 11°*).

El caso del colegio 25 de la localidad 20 es bien particular ya que su lejanía respecto a los centros urbanos de Bogotá, es la que le garantiza que en su entorno no se presenten mayores conflictos o alteraciones que pongan en riesgo a la comunidad. De esta manera, los relatos de los estudiantes se caracterizaron por dar cuenta de mucha tranquilidad en su día a día: “me demoro 5 minutos en salir a la carretera a esperar la ruta, para luego empezar lo mismo de todos los días, entrar a clase, desayunar, almorzar y salir. [...] Excelente a comparación de otros lados" (*Estudiante H, Grado 11°*).

Las realidades que se viven en colegios como el 8 de la localidad 8 o el 24 de la localidad 19 contrastan con la de colegios como el 17 de la localidad 14, el 14 de la localidad 11, el 21 de la localidad 19 y el 19 de la localidad 18, en donde sus comunidades dieron cuenta de graves problemas de seguridad en los entornos escolares, los cuales suelen estar relacionados con el microtráfico y con la presencia de bandas delincuenciales.

En el caso del colegio 17 de la localidad 14, pese a los esfuerzos de los maestros para que el colegio sea un lugar de paz, lo cierto es que las comunidades todo el tiempo se sienten amenazadas por los distintos problemas sociales que hacen presencia en el vecino barrio Santa Fe. De esta manera, según lo narrado por una coordinadora, son cotidianas escenas relacionadas con la prostitución, los hurtos y el tráfico de drogas. Los estudiantes también compartieron experiencias vinculadas con estas problemáticas pero reconocieron el esfuerzo de sus maestros para tratar de protegerlos: “la entrada es peligrosa porque casi siempre se pelean...pero a la salida normal porque hay un profesor ahí”. Los acudientes, por su lado, aseguraron que no se sienten tranquilos dejando que sus hijos salgan del colegio sin la compañía de un adulto:

Ellos están muy expuestos, la verdad. Por ejemplo, yo no me atrevo a que José se me venga solo de la casa y eso a pesar de que él ya sabe coger un bus. No,

o sea, me da pavor que él se venga solo para acá. (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 17, Localidad 14*)

La situación de este colegio es similar a la que se vive en el colegio 15 de la localidad 11 en donde los padres de familia aseguraron que todos los días hacen lo posible para recoger a sus hijos cuando salen del colegio. Por su parte, los menores confirmaron que, en efecto, la sensación de inseguridad en los alrededores del colegio es muy alta: “a veces a la salida hay muchos ñeros, a veces hay unos fumando y uno se siente inseguro” (*Estudiante M, Grado 9°*). En el caso del colegio 19 de la localidad 18, la sensación de inseguridad en el entorno del colegio también fue compartida por los profesores: “se han escuchado casos de robos, de inseguridad, entonces uno vive con el miedo de eso, de que digamos uno no puede salir solo sino que los docentes tratan de siempre salir acompañados” (*Maestro, Secundaria*). Esta misma situación se presenta en el colegio 21 de la localidad 19; al respecto, una maestra de Secundaria señaló que:

...a la hora de entrada y a la hora de salida uno ve muchísimas pandillas, mucha venta de cosas raras, es muy difícil el entorno escolar. Los niños están expuestos a todo tipo de cosas, ahí llegan esos señores que apuestan, mucho vendedor ambulante, llega gente de todo tipo, es impresionante, uno ve unas caras...

Para entender la relación entre la ubicación de los colegios y el nivel de las problemáticas que los aquejan, es importante traer a colación al rector del colegio 4 de la localidad 5 quien señaló que los colegios ubicados en áreas periféricas y montañosas suelen sufrir de “marginalización institucional” en contraposición con aquellos que están situados en áreas planas y céntricas. Esta marginalización, asegura, profundiza los problemas sociales y económicos de las familias que residen en estas áreas y, además, sienta las bases para situaciones como el maltrato, el abuso, la violencia doméstica y la malnutrición. Estos problemas, lógicamente, inciden directamente sobre las realidades de los estudiantes del colegio:

Tú hablas de entornos escolares seguros... pero si no están seguros ni en la casa, porque de pronto a la niña la abusan, o sea, es que aquí hay unas cosas que... si tú me preguntas, hay niñas que están más protegidas aquí que en su casa. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

***Inseguridad en los entornos escolares.*** El principal problema que afecta la seguridad de las comunidades educativas es la presencia en los alrededores de los colegios de los llamados “ñeros”, así como de ladrones y habitantes de calle. Vinculadas a la presencia de estas personas se generan situaciones como atracos, agresiones, hostigamientos y venta de alucinógenos, las cuales han afectado no solo a los estudiantes sino también a los acudientes y a los docentes; según lo narrado por maestras del colegio 21 de la localidad 19, una de las coordinadoras tuvo que abandonar el colegio hace poco debido a que recibió amenazas por parte de bandas de microtráfico. Las comunidades que más afectadas se ven ante la presencia de estas personas, son aquellas cuyos colegios están ubicados al lado de sitios como caños, parqueaderos, parques en mal estado, lotes abandonados, o simplemente en pasajes no transitados.

Nosotros estamos en un colegio que queda cerca de un caño, como de una canal de río. Estamos rodeados de indigencia en ese tema del río, el tema del lago, entonces esa parte facilita, para los expendedores de droga, que los muchachos tengan mayor acceso a la drogadicción. (*Maestro, Secundaria, Colegio 15, Localidad 11*)

En el diálogo con los estudiantes, varias mujeres manifestaron que es muy normal que las acosen, las persigan o las piropeen las personas que están en los alrededores del colegio. Esta situación les genera mucho miedo e inseguridad, razón por la cual tratan de no andar solas cuando salen del colegio. Esta situación también afecta a las profesoras y a algunas madres de familia. Veamos algunos testimonios.

Se siente como el acoso y muchas veces pues, yo que cojo por acá, sí hay como hombres, como inevitable, como ese morbo, pero pues ya uno entiende que es como normal... pero ya es exagerado y muy grotesco. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 8, Localidad 8*)

Los tipos de afuera, los tipos esos del taxi y los del carro azul... hay acosadores que se movilizan en carro y ya las niñas los han denunciado, se masturban delante de ellas, las llaman, las jalan, se van detrás, las siguen hasta las casas. (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 17, Localidad 14*)

Llama la atención que en colegios como el 18 de la localidad 15 o el 19 de la localidad 18, algunas niñas de la Educación Inicial también hayan señalado que han sido acosadas o intimidadas en los alrededores del colegio a pesar de estar acompañadas de sus padres: “hay unos muchachos que a toda hora me dicen que yo soy bonita, que yo no sé qué, y me fastidia eso” (*Niña, Educación Inicial, Colegio 18, Localidad 15*).

De otro lado, es importante señalar que el caso del colegio 17 de la localidad 14 es particularmente crítico por el hecho de estar muy cerca de la zona de tolerancia del barrio Santa Fe, así como del antiguo sector del Bronx. Esto hace que la comunidad escolar todo el tiempo esté expuesta al encuentro con ladrones, ñeros, recicladores, habitantes de calle y prostitutas. Además, estas problemáticas inciden para que los estudiantes y las familias no puedan hacer un uso óptimo de espacios públicos como parques o plazoletas: “es una zona que desconocíamos y cuando llegamos eso fue terrible porque se veía mucho indigente, hubo mamás, incluida yo, que no me robaron, pero sí me abordaron” (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 17, Localidad 14*).

Algunas madres de familia, por su parte, aseguraron que la presencia en el colegio de los hijos de estas personas, ha afectado la convivencia escolar: “...yo sé que aquí es zona de tolerancia y todo eso, porque son niños hijos de prostitutas, de recicladores, de drogadictos, vienen niños que no respetan sus profesores ni sus compañeros, entonces es terrible... aquí se agarran hasta con un lápiz”. A propósito de este colegio, llama la atención que solo haya habido

una referencia a la estrategia institucional ZOE<sup>25</sup> (Zonas de Orientación Escolar), la cual beneficia prioritariamente a los colegios de la localidad de Los Mártires: “es que los ZOE son muy débiles, o sea, fluctúan mucho, perdón, débil no, fluctúan mucho” (*Maestra, Educación Inicial*).

Frente a la problemática de la presencia de ñeros, ladrones y habitantes de calle, también es importante destacar el caso del colegio 15 de la localidad 11. La comunidad denunció que el Instituto de Desarrollo Urbano (IDU) comenzó la intervención del parque que colinda con el colegio pero que, con el tiempo, la obra fue abandonada. Esta situación ha generado que entre los escombros se escondan algunos ladrones y habitantes de calle, los cuales constantemente acosan a los estudiantes y a los padres de familia: “acá atrás hay una indigente... en ese salón comunal que está como deshabitado, se la pasa ahí, es la que amenaza a los niños con cuchillos para quitarles el celular” (*Acudiente M, Est. Media*). En la cartografía realizada con estudiantes de 5° y de 9°, varios de ellos identificaron esa zona verde que rodea al colegio como uno de los lugares más peligrosos, precisamente por la presencia de estas personas:

El parque estaba, pero como quitaron el parque para poder mejorarlo, pues dijeron que no lo iban a terminar de construir, pues ahora es más inseguro, pasan más ñeros. (*Estudiante M, Grado 9°*)

Desde que dijeron que iban hacer un nuevo parque como que dejaron la construcción, y las personas que pasan por acá los atracan o los secuestran también (*Estudiante H, Grado 5°*)

Frente a los distintos actores que merodean las instituciones educativas, algunas personas también hicieron referencia a los vendedores ambulantes. Mientras que en colegios como el 18 de la localidad 15 o el 17 de la localidad

<sup>25</sup> La estrategia institucional ZOE (Zonas de Orientación Escolar) “está encaminada principalmente a la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, la conformación y consolidación de redes de base comunitaria que se conviertan en agentes protectores de niños, niñas y adolescentes de los establecimientos educativos de la ciudad” (SED, 2017, p. 137).

14, algunos maestros y acudientes aseguraron que varios de estos sujetos aprovechan el contacto con los estudiantes para venderles estupefacientes y que inclusive han llegado hasta a amenazar a algunos profesores, en colegios como el 14 de la localidad 11 la presencia de estos vendedores es sinónimo de seguridad para algunos estudiantes: “hay vendedores ambulantes, entonces es como segura esa zona” (*Estudiante M, Grado 9°*).

Ante la amenaza que representa para algunos colegios la presencia de estos actores alrededor de los colegios, algunas comunidades han implementado estrategias como el acompañamiento a los estudiantes por parte de los padres de familia, la articulación con los vecinos para que estén pendientes de los niños y los jóvenes, la presencia de la policía a la salida del colegio, la construcción de rutas seguras para el traslado hacia el colegio, entre otras.

Otro de los fenómenos que afecta la convivencia en el entorno escolar son las riñas que involucran a los estudiantes. Si bien en colegios como el 14 de la localidad 11 o el 8 de la localidad 8, varias personas aseguraron que en el último tiempo se han reducido estos enfrentamientos gracias a la articulación entre la comunidad, los acudientes y la Policía, lo cierto es que hay otros colegios en donde todavía esta problemática está latente. Es así como, en colegios como el 19 de la localidad 18 o el 21 de la localidad 19, las comunidades afirmaron que son muy frecuentes las riñas entre estudiantes del colegio y otros jóvenes pertenecientes a otras instituciones o a pandillas de la zona. Algunos de los estudiantes que han sido testigos de estas riñas criticaron que la respuesta de los profesores y de los celadores sea muy pasiva, argumentando que las peleas no les competen por presentarse afuera del colegio.

Ha habido problemas con los estudiantes y yo nunca he visto que nadie de acá, ni un profe haya salido a defender o ayudar un estudiante, siempre han pasado los problemas y a ninguno de acá lo he visto afuera, siguen derecho cuando salen con los carros. Una vez un profe dijo que de las puertas para adentro ellos educaban nada más y que de las puertas para afuera hacían lo que quisieran. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*)



En el caso del colegio 21 de la localidad 19, algunos maestros han tenido que llamar a los acudientes para que se acerquen al colegio y así eviten que sus hijos sean agredidos por personas ajenas a la institución. Con relación a las peleas entre los estudiantes de un mismo colegio, en el 14 de la localidad 11 varios actores aseguraron que los jóvenes últimamente prefieren citarse para pelear en un lugar externo al colegio, a fin de evitar sanciones o repercusiones por parte de las autoridades de la institución: “dentro del colegio sí hay peleas pero siempre salen a la media torta que es a dos cuadras de acá” (*Estudiante H, Grado 9°*). Con relación a los motivos de las riñas, el rector del colegio 10 de la localidad 8 aseguró que suelen ser por diferencias relacionadas con relaciones amorosas entre los jóvenes.

***Conflictos con la población venezolana.*** Uno de los hallazgos más relevantes del análisis fue la presencia de familias venezolanas en los entornos escolares y los distintos conflictos que se han comenzado a generar en los barrios, los cuales, lógicamente, terminan afectando a las comunidades educativas. En colegios como el 17 de la localidad 14, el 8 de la localidad 8 y el 19 de la localidad 18, distintos actores señalaron que, desde la masiva llegada de venezolanos a los sectores aledaños a los colegios, ha aumentado la delincuencia y la inseguridad: “robaron a una compañera en un callejón de al frente, dos venezolanos. Para mi punto de vista, la seguridad ha empeorado desde que ha llegado tanta gente” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*). Una situación muy similar se ha presentado en los alrededores del colegio 8 de la localidad 8, en donde algunos docentes —en el marco de la cartografía social— aseguraron que la llegada de los venezolanos ha alterado la tranquilidad del sector:

...en el espacio público, tú vas caminando y “¿es que no me vas a dar?”, yo también me dirijo al norte y entonces uno va en el carro y “¿es que tú no me vas a dar?” y “es que tú no sé qué” y en una agresividad, y lo mismo son los papás. (*Maestra, Primaria*)

Quizá el caso más crítico es el del colegio 17 de la localidad 14 en donde algunos estudiantes, acudientes y maestros coincidieron al señalar que problemas como los atracos, la prostitución y el microtráfico han aumentado desde la llegada de la población venezolana. Algunos maestros asimismo compartieron su preocupación por la alta vulnerabilidad a la que están expuestos estos estudiantes extranjeros: “yo no sé cómo los niños sobreviven en hambre y maltrato”. En el ejercicio de la cartografía social, algunos profesores de este colegio aseguraron que ha habido algunos casos de abusos policiales contra las familias venezolanas que habitan en el barrio.

He recibido quejas de los niños que dicen que la policía está súper, pues por la cuestión de que hay muchas personas venezolanas que están robando hacia arriba, entonces cuando llegan a hacer los controles están bastantes pasados, súper agresivos. Uno de estos días, una niña que no es venezolana se la llevaron, pero ella no había hecho nada y la confundieron y ya, se la iban a llevar con los hermanitos pensando de que todos eran venezolanos. El ICBF se los lleva, la Policía de Infancia se los lleva, porque dicen que son de Bienestar pero igual tenaz, pobres niños. *(Maestra, Media, Colegio 17, Localidad 14)*

Con relación a las distintas problemáticas vinculadas con la población venezolana, es importante destacar las estrategias que han comenzado a implementar, tanto los colegios como la misma SED, para avanzar en la integración de estos estudiantes y de sus familias. En lo que respecta a las acciones del colegio, en el capítulo “Competencias socioemocionales y ciudadanas” se explicó la propuesta de inclusión del proyecto escolar “Chamitos”; en lo que concierne a las acciones institucionales, el DILE de Suba aseguró que en su localidad se ha venido trabajando articuladamente en acciones que garanticen la atención y la integración de la población estudiantil venezolana:

Suba se caracteriza por ser una de las localidades donde hay mayor recepción de población venezolana, eso pues, siempre ha sido claro el tema de la recepción, intentamos y sensibilizamos a los compañeros, a los estudiantes, pues para que no haya ese tipo de discriminación. [...] Evidentemente hay unos

protocolos claros desde el colegio, con su debido proceso, etc., pero más que eso, nosotros hemos intentado hacer una labor de prevención porque cada día es más la población que llega.

***El rol de la Policía.*** La presencia de la policía en los entornos escolares es un tema que genera muchas reacciones entre la comunidad educativa. Así como hay comunidades que reconocen que en los últimos años ha aumentado la presencia de los efectivos policiales cerca a los colegios y que, por ende, se ha reducido la inseguridad, también hay otras que aseguran que la respuesta institucional de la Policía se ha quedado corta frente a las problemáticas que afectan a las poblaciones en el día a día.

En el primero de los casos, algunas comunidades resaltaron el acompañamiento de la policía en momentos como la entrada y la salida de los estudiantes, o cuando se necesita de apoyo especializado ante una situación crítica que se presente adentro o afuera del colegio. En colegios como el 18 de la localidad 15, algunos estudiantes dijeron que se sienten seguros por contar con un CAI muy cerca de su institución: “llegan hartos policías así... más que todo los de la tarde” (*Estudiante M, Grado 11°*). Así mismo, la comunidad del colegio 8 de la localidad 8 resaltó la presencia de la policía en el sector que colinda con el colegio, en donde se han llevado acciones contra bandas de microtráfico: “nosotros salimos con los compañeros de bachillerato por el parqueadero... cuando llega una policía en civil y todos éramos quietos ahí. Iban a disparar porque era un expendio de drogas” (*Maestra, Primaria*).

En lo relacionado con las requisas a los estudiantes, distintos actores se mostraron a favor de esta medida. No obstante, un estudiante de 5° del colegio 17 de la localidad 14 aseguró que, en realidad, no son tan efectivas este tipo de acciones: “todos los que tienen cuchillas de esas y navajas, cuando saben que están haciendo esa fila, ellos salen corriendo a esconder las cosas”. Esta situación también fue referenciada por unos acudientes del colegio 8 de la

localidad 8. Sobre este tema, así mismo, algunos estudiantes señalaron que es importante que las requisas se realicen más periódicamente: “vienen, cogen al perro y miran si alguien tiene drogas, y si no tienen pues no vuelven después de 4 o 5 meses” (*Estudiante H, Grado 9º, Colegio 19, Localidad 18*).

En los colegios que fue criticado el accionar de la policía, las comunidades trajeron a colación situaciones como la reacción tardía ante situaciones críticas, el poco acompañamiento a la hora en la que los estudiantes salen de clases (“desde que yo estoy acá, nunca he visto un policía cerca al colegio, jamás lo he visto” (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 17, Localidad 14*)), la poca efectividad a la hora de capturar ladrones y vendedores de droga, y las pocas acciones de control en lugares aledaños a los colegios como parques y caños: “en estas partes hay muchos callejones donde los policías no se meten ni con motos ni nada, entonces esto queda muy inseguro” (*Estudiante H, Grado 9º, Colegio 19, Localidad 18*). En otros colegios como el 21 de la localidad 19 o el 4 de la localidad 5, hubo acudientes que inclusive manifestaron que algunos policías son cómplices con algunas bandas delincuenciales.

En el caso del colegio 17 de la localidad 14, las denuncias contra la policía remiten a situaciones como el hostigamiento a los ciudadanos venezolanos y al acoso o al coqueteo hacia las estudiantes del colegio: “hay como más “morboseo” de parte de ellos entonces eso no cambia en nada, porque también se paran y la desnudan a una con la mirada” (*Estudiante M, Grado 9º*). Una situación muy similar se presentó en el colegio 4 de la localidad 5 en donde una acudiente señaló que los auxiliares de Policía solo se acercan al colegio para coquetear con las estudiantes.

Con relación al acompañamiento institucional ofrecido por la policía, es importante analizar los casos de los colegios 8 de la localidad 8 y 4 de la

localidad 5, en la voz de los respectivos rectores. En el primer colegio, la rectora señaló que sí han recibido el apoyo de la Policía y de la Secretaría de Seguridad para la realización de algunas charlas con los estudiantes; no obstante, aseguró que estas acciones no tienen ningún efecto en el mediano o en el largo plazo. Por su parte, el rector del colegio 4 de la localidad 5 trajo a colación la lejanía de su colegio para denunciar las dificultades con las que se ha encontrado cuando solicita el apoyo de la Policía, de la Personería o de la misma SED:

Ni siquiera para la localidad de Usme existimos a nivel de entorno escolar porque sí hay un referente de seguridad y yo ya hablé con él y me dijo “ay no, pero es que ese colegio es de San Cristóbal”, vaya a donde el comandante de San Cristóbal, de ahí me mandan al DILE de San Cristóbal. Estos colegios quedaron huérfanos de eso, sin contar que aquí el pie de fuerza del CAI de Juan Rey es muy limitado para esto, y pues hasta donde tengo versiones, hasta tienen miedo de bajar porque dicen que aquí hay ollas de microtráfico fuertes. [...] El referente de entorno escolar nunca ha venido acá, yo me lo he encontrado es en la Dirección Local.

***Dimensión virtual del entorno.*** En lo relacionado con los conflictos a través de medios digitales, llama la atención que las únicas referencias hayan provenido de acudientes de distintos colegios como el 8 de la localidad 8, el 14 de la localidad 11 y el 4 de la localidad 5. Algunos de ellos aseguraron que antes era muy normal que los estudiantes se citaran a través de redes sociales como *Facebook* con el fin de encontrarse para pelear a las afueras de los colegios. Por su parte, una madre de familia del colegio 4 de la localidad 5 aseguró que sí conoce casos de ciberacoso dentro de la institución; señaló, por ejemplo, que hay niños que entran a los baños de las niñas para sacarles fotos contra su voluntad; además, que “les hacen *bullying* a las niñas con canastas de basura en la cabeza, o se las meten dentro de la cabeza, y ese video estuvo publicado en *Facebook*”.

En el caso del colegio 8 de la localidad 8, una acudiente aseguró que en las salas de sistemas no hay suficientes controles ya que hay muchos estudiantes que utilizan estos espacios para ver pornografía: “yo me di cuenta una vez que

estaban viendo pornografía y eran chiquititos, y no uno sino todos, y usted viera las porquerías que tenían ahí. Eso pasó desde casi segundo y sigue pasando”.

***Lugares seguros / lugares inseguros.*** En la consulta a las comunidades educativas, principalmente en las cartografías sociales, se les solicitó que identificaran en el mapa del colegio y de su entorno, aquellos lugares considerados agradables y seguros, así como aquellos espacios percibidos como inseguros, peligrosos y feos. En el caso de los lugares agradables al interior de los colegios, la mayoría de las personas señalaron espacios como los salones, el patio, la cafetería, las canchas y la biblioteca; en estos lugares es donde se da el encuentro y la interacción entre los distintos actores, lo que hace que no solo sean considerados agradables sino también seguros.

En los salones uno puede relajarse, uno puede aprender, y no está tanto en peligro como en los baños. (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11*)

En los salones que nos sentimos seguros y más a gusto son los de danzas por el baile, en el restaurante por comer y compartir, en el de ciencias sociales porque podemos hablar y el laboratorio por los experimentos. (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 25, Localidad 20*)

Sobre este punto, resulta interesante analizar los resultados de los talleres realizados con los niños y niñas de la Educación Inicial. Varios de ellos aseguraron que les gusta mucho su salón, la biblioteca y la zona de juegos, ya que en estos espacios se pueden divertir y jugar con sus compañeros: “la biblioteca tiene muchos juguetes, con colchones y todo” (*Niña, Educación Inicial, Colegio 18, Localidad 15*). Asimismo dijeron que les gusta sentirse cuidados por sus profesoras. Las maestras, por su parte, dijeron que la Educación Inicial tiene la ventaja de que casi siempre se encuentra levemente aislada del resto del colegio, situación que claramente influye en una mejor convivencia escolar.

En lo concerniente a los espacios seguros y agradables en el exterior de los colegios, es importante el hecho de que comunidades de colegios como el 19 de la localidad 18 o el 17 de la localidad 14, hayan señalado que los parques que están cercanos a las instituciones —por ejemplo, el parque el Renacimiento en Los Mártires o el Parque San Cayetano en Usme— son espacios muy propicios para compartir en familia; además, estos parques suelen tener vigilancia privada o de la misma policía. Los estudiantes del colegio 17 de la localidad 14 también señalaron que les gusta mucho ir al Centro Comercial Calima. En el caso de los colegios 8 de la localidad 8 y 17 de la localidad 15 algunos padres de familia aseguraron que los fines de semana asisten a los polideportivos que hay en los barrios para realizar actividades deportivas.

Las indagaciones a los estudiantes por los lugares considerados feos o peligrosos al interior de los colegios, estuvieron mediadas por experiencias relacionadas con robos, agresiones y consumo de alucinógenos en espacios comunes como los salones, los baños o los pasillos. En el colegio 15 de la localidad 11 una estudiante de 9° relató que, en alguna ocasión, “cuando ya íbamos a salir del colegio el salón estaba abierto con todo desordenado, todas las maletas volteadas, robaron planchas, celulares, maquillaje, plata...”. En este mismo colegio, una maestra de Media señaló: "yo he visto a estudiantes con armas pero uno no puede decir porque, o sea, se siente uno amenazado".

A propósito de los baños, estudiantes de 5° de distintos colegios aseguraron —en el marco de las cartografías— que estos espacios suelen ser muy peligrosos ya que es muy normal la venta y el consumo de droga, así como el hostigamiento entre los estudiantes:

*Algunas llaves rotas no sirven, y a veces huele a marihuana. (Estudiante M, Grado 5°, Colegio 8, Localidad 8)*

*A veces uno entra a los baños y queda oliendo a marihuana, entonces es un olor desagradable. (Estudiante M, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11)*

A veces encuentro polvos raros blancos en las papeletas de los baños”  
(*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11*).

Algunas estudiantes del colegio 17 de la localidad 14 también dijeron que no les gusta estar ni en la cafetería ni en la plazoleta de ingreso al colegio ya que, en las multitudes que se generan en estos espacios, son comunes los tocamientos: “en la cafetería lo cogen y lo manosean a uno. Y es que uno se da cuenta, a la salida pasa también” (*Estudiante M, Grado 9°*).

Con relación a las experiencias de los acudientes, varios de ellos también criticaron el estado de los baños al considerarlos lugares desaseados, deteriorados y oscuros, los cuales resultan apropiados para la venta y el consumo de drogas o para evadir las clases. Sobre este punto una madre de familia del colegio 18 de la localidad 15 afirmó que: “no es por echarle la culpa a la señora del aseo, no, ella tiene que hacer su aseo y lo hace, la cosa es que ya están viejos, toca cambiarles la cisterna y todas esas cuestiones porque a los niños les da asco”. Otros padres de familia lamentaron que sus hijos sean víctimas de robo dentro del colegio y criticaron la lenta reacción del colegio para intentar resolver estos problemas.

Un factor que está vinculado con estas problemáticas, y que a su vez fue referenciado en colegios como el 14 de la localidad 11 y el 17 de la localidad 14, es el inconformismo por la gestión de los celadores, a quienes acusan de negligencia ante distintas situaciones que se presentan adentro o afuera del colegio. Al respecto, estudiantes de 5° de Primaria del colegio 15 de la localidad 11 aseguraron que los celadores “a veces son muy descuidados porque ellos son los que más deberían revisar... a veces [estudiantes] traen armas blancas acá y con eso a uno lo amenazan”; además agregaron: “la celadora nos amenazó y nos dijo que si se volvía a caer el balón, nos lo iba pinchar”.



La situación presentada en estos colegios contrasta con la de instituciones como la 8 de la localidad 8 o la 4 de la localidad 5, en donde algunos maestros y acudientes aseguraron que tienen muy buenas relaciones con los celadores del colegio, quienes hacen muy bien su trabajo a la hora de garantizar la seguridad de la comunidad educativa: “para ser pequeño [el colegio] contamos con un servicio más de guardia de seguridad ¿cierto?, una guardia de seguridad que nos está mirando, que está mirando los baños” (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*).

Retomando la temática de los lugares considerados feos o peligrosos en los entornos escolares, algunas comunidades cuyos colegios están ubicados en el centro de la ciudad —como el 17 de la localidad 14 y el 18 de la localidad 15— aseguraron que es muy alta la inseguridad en los distintos parques y polideportivos del sector. En la construcción de las cartografías, estudiantes de Secundaria y de Media del colegio 17 de la localidad 14 coincidieron al identificar a los parques La Araña, La Muela y Santa Fe como lugares muy peligrosos en los que son muy comunes la venta de droga y los atracos. Por su parte, una estudiante de 9° del colegio 18 de la localidad 15 señaló que en el polideportivo del barrio: “roban mucho ahí adentro, además de eso es re grande y re peligroso”.

También es importante traer a colación al caso del colegio 15 de la localidad 11, en el cual, como ya se dijo, se han presentado muchos problemas de inseguridad por el hecho de que el colegio esté rodeado de terrenos baldíos y de una obra que nunca fue terminada por el IDU, en la cual se esconden ladrones y habitantes de calle. Aparte de los problemas de seguridad ya referidos, en estas áreas también se están produciendo situaciones que ponen en riesgo la salud de las comunidades: “cuando no podan el pasto sino que lo dejan crecer, entonces también la gente se pasa por aquí y dejan animalitos botados por ahí muertos, o los abandonan” (*Estudiante H, Grado 5°*).

En el caso del colegio 25 de la localidad 20, los estudiantes que participaron en la cartografía social aseguraron que el colegio estaba ubicado en una zona muy tranquila pero que, a la entrada de la escuela, hay una cantina que abre todos los días, y en la cual suelen colocar música a un volumen muy alto. Esta situación molesta mucho a los estudiantes cuando se encuentran en las clases.

Un último punto sobre el que es importante detenerse son los problemas de movilidad en las afueras de colegios como el 4 de la localidad 5, el 19 de la localidad 18 y el 18 de la localidad 15, los cuales mantienen en constante riesgo a las comunidades educativas. Situaciones como la falta de señalización o de reductores de velocidad, generan que los automóviles transiten a altas velocidades por las vías que colindan con los colegios: “en la calle de al frente a veces uno pasa corriendo y los carros casi que lo cogen a uno” (*Estudiante H, Grado 5º, Colegio 4, Localidad 5*). La situación también es compleja en el colegio 18 de la localidad 15 en donde algunos maestros aseguraron que es muy peligrosa la salida del colegio de los estudiantes que hacen parte del programa “Al Colegio en Bici”, ya que en esa zona hay mucho tráfico de vehículos.

**Sentido de pertenencia.** Aproximarse a las vivencias de las comunidades educativas frente a su sentido de pertenencia a la institución de la que hacen parte, es una estrategia que ofrece más elementos para comprender no solo las características de la convivencia escolar en los colegios del Distrito sino también la relación entre las líneas estratégicas EERRP y CET (Vargas, 2018). De esta manera, es importante iniciar señalando que los sentidos o sentimientos de pertenencia de los actores varían según el estamento del que hacen parte. En el caso de los directivos docentes, por ejemplo, estos suelen tener una visión muy optimista y positiva sobre el funcionamiento en general de los colegios, y

específicamente sobre temas como el clima escolar o las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Nosotros todos, profesores, el equipo directivo, todos, las señoras de servicio generales y todo eso, estamos como en la campaña del buen trato, del manejo de las relaciones, del Comité de Convivencia que genera también actividades y acciones para que, a través del diálogo, podamos bajar como esos riesgos, esas sensaciones de agresión y así cambiar las cosas. *(Coordinadora, Colegio 8, Localidad 8)*

Algunos maestros, por su parte, también aseguraron que, pese a que conviven diariamente con problemas convivenciales muy complejos, se sienten orgullosos y felices de hacer parte del colegio en el que trabajan. Estas sensaciones se justifican en acciones como las buenas relaciones con los colegas y con los estudiantes, la cercanía con los padres de familia y el desarrollo colectivo de estrategias para mejorar la formación de los estudiantes. En el caso específico del colegio 8 de la localidad 8, algunos maestros señalaron que los hace sentir orgullosos saber que en su institución reciben a estudiantes de barrios muy pobres y conflictivos, quienes, gracias a todo el apoyo institucional, se integran positivamente a las dinámicas del colegio.

En el caso de los estudiantes de Media y de Secundaria, algunos de ellos señalaron que la inseguridad que se vive diariamente en el colegio y en su entorno, hace difícil que ellos puedan sentirse plenamente orgullosos de pertenecer a sus respectivas instituciones; sobre este tema, estudiantes de 11° del colegio 4 de la localidad 5 señalaron que les frustra el no poder apropiarse de espacios de su barrio debido a la inseguridad que se vive en el sector.

Sin dejar a un lado los problemas de inseguridad, algunos estudiantes aseguraron que les gusta su colegio y el hecho de poder disfrutar con sus amigos de espacios como las canchas o los patios. Sobre este punto, llama la atención que estudiantes de 9° y de 11° de distintos colegios como el 14 de la localidad 11, el 19 de la localidad 18 o el 24 de la localidad 19, hayan coincidido al señalar

que les gusta mucho el hecho de que su colegio cuente con lugares verdes, despejados, limpios, en los que pueden tener contacto con la naturaleza. En el caso particular del colegio 25 de la localidad 20, algunos estudiantes de Media señalaron que existe una relación entre las condiciones ambientales de su colegio y la reducción de los conflictos entre los estudiantes. De otro lado, estudiantes de Secundaria del colegio 8 de la localidad 8 y del 19 de la localidad 18 señalaron que es muy buena la labor de las personas de servicios generales y de seguridad, quienes permiten que el colegio siempre esté limpio y seguro, y que, por ende, sea muy agradable permanecer en él.

En el análisis de las experiencias de los estudiantes de 5° de Primaria, algunos de ellos señalaron que lo que más los hace sentir orgullosos de su colegio es su grupo de amigos. Otros aseguraron que les gustan mucho las instalaciones de su colegio, en especial los lugares abiertos como las canchas, el patio y las huertas, ya que ahí pueden jugar e interactuar con sus compañeros: “cuando uno pasa por aquí, uno es como si sintiera que el viento pasara porque sopla bien y uno puede caminar tranquilamente” (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11*).

Finalmente, es importante señalar que algunos padres de familia de colegios como el 8 de la localidad 8 o el 4 de la localidad 5, aseguraron que se sienten muy a gusto por el hecho de que sus hijos estudien en estos colegios. Concretamente, destacaron situaciones como el nivel académico de los profesores, las buenas relaciones que han construido con ellos, la labor del personal de aseo y de vigilancia, y el hecho de que el colegio siempre esté tratando de involucrarlos en la formación de sus hijos:

Es un colegio fantástico porque cuando él entró no sabía ni leer ni escribir, y ya en segundo y no sabía nada, y acá me ha aprendido, y lo que sabe lo sabe gracias a Dios y a los educadores que están acá. Lo bueno de acá, de este colegio, no es tanto lo educativo sino lo formativo. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 4, Localidad 5*)

## Mejoramiento de los entornos escolares

*Intervenciones y adecuaciones.* Con el fin de garantizar la seguridad en los contextos escolares, desde la administración distrital se proyectaron algunas intervenciones en los colegios y en sus entornos (físicos y virtuales). Estas acciones tuvieron como fin la mitigación de riesgos que afectan cotidianamente a las comunidades educativas y que además inciden en la percepción de seguridad en las escuelas y en los entornos familiares (SED, 2017, p. 136). Como se verá a continuación, además de las acciones de mejoramiento realizadas por la Alcaldía o por la Policía, también ha habido algunas intervenciones realizadas por las mismas comunidades.

Inicialmente, es importante referenciar a la estrategia institucional ZOE (Zonas de Orientación Escolar), con la que se buscaba una intervención focalizada para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en colegios del centro de la ciudad, específicamente en la localidad de Los Mártires. Dentro de la consulta a las fuentes primarias, en el muestreo quedó seleccionado al colegio 17 de la localidad 14; allí, como ya se mencionó, solo hubo una referencia a las ZOE por parte de una maestra de Educación Inicial, quien solo señaló que esta era una estrategia débil, y que fluctuaba mucho. De todas maneras, llama la atención que ni la coordinadora de convivencia ni otros maestros que participaron en la consulta, hayan hecho referencia a esta estrategia. Sin embargo, es importante traer a colación el relato de un maestro de esta institución quien señala que, pese a las adversidades del contexto, este año se han reducido los casos en los que el colegio ha tenido que activar el sistema de alertas.

En 2017 tuvimos como 15 alertas y el año pasado llegamos a unas 50, 60 alertas, una cosa impresionante, derivada de la desarticulación del Bronx, que era necesaria, obviamente, [...] pero eso empujó a muchos distribuidores y vino el ¡boom!, uno los peores años de alerta de consumo en la última década de este colegio fue el año pasado, y este año llevamos como dos alertas, pero ha bajado mucho.

Con relación a las intervenciones para el mejoramiento de los entornos, es importante destacar el hecho de que, en colegios como el 14 de la localidad 11, el 18 de la localidad 15 y el 19 de la localidad 18, las comunidades, y en especial los estudiantes, hayan reconocido una mejoría en el rol de la Policía en cuanto a las acciones para la reducción de la inseguridad en los entornos escolares. Dentro de estas acciones se destaca la mayor presencia de uniformados a la hora en la que los estudiantes entran y salen del colegio.

El cambio positivo es que aquí siempre se reúne la policía a cambio de turno. *(Estudiante H, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11)*

Yo he visto dos veces que una patrulla llegue ahí, también que a la salida de las 5, de las 2:30 y de las 6 de la mañana este acá para que nada nos pase. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18)*

Cerquita a mi casa hay una estación de policía, me gusta pasar, me siento segura. *(Niña, Educación Inicial, Colegio 18, Localidad 15)*

También es importante destacar una experiencia del colegio 15 de la localidad 11, en donde algunos padres de familia, con el apoyo del colegio, recogieron firmas para solicitarle al CAI más cercano que acompañara a los estudiantes a la salida del colegio. La respuesta de la Policía a la solicitud de la comunidad fue inmediata y esto permitió que se redujeran los robos y las riñas en los alrededores de la institución: “como ha habido un incremento de la policía, ya llegan con más frecuencia y todo, y pues acá, la verdad, este año no hemos visto ningún conflicto y el pasado prácticamente tampoco” *(Acudiente M, Est. Media)*. De otro lado, en el colegio 17 de la localidad 14 algunos estudiantes de Primaria dijeron que sienten que han reducido los robos y la presencia de habitantes de calle en los alrededores del colegio, y que esto se debe a que han visto más policías trabajando en el barrio.

Además del reconocimiento a gestión de la Policía, hubo comunidades que también identificaron algunas intervenciones realizadas por la Alcaldía, las cuales han ayudado a mejorar la convivencia y la seguridad en los barrios. De un lado, está el caso del colegio 4 de la localidad 5 en donde algunos acudientes señalaron que han arreglado y le han puesto más seguridad a los parques San Cayetano y Entre Nubes, ubicados ambos en la localidad de Usme: “lo que yo sé es que están arreglando el Entre Nubes, que le van a hacer como un coliseo”. Otros padres de familia aseguraron que han puesto cámaras de seguridad en los alrededores del colegio. Un estudiante de 9°, por su parte, dijo que en el último año han aumentado considerablemente las rutas y las frecuencias de los SITP.

De otro lado, en la elaboración de la cartografía social con maestros del colegio 8 de la localidad 8, algunos de ellos señalaron un parque que queda cerca de la institución, para indicar que este fue intervenido recientemente por la Alcaldía, y que esta acción ha mejorado la convivencia en el barrio y ha reducido las peleas entre estudiantes del 8 de la localidad 8 y de otro colegio del sector. Llama la atención, no obstante, que en la cartografía con los padres de familia de este colegio, algunos de ellos hayan señalado que en ese parque “habían puesto los columpios y todo eso [...] pero duró como un mes y lo desvalijaron”.

También es importante traer a colación el caso del colegio 18 de la localidad 15, en donde algunos maestros valoraron positivamente la implementación y el fortalecimiento del programa “Al colegio en bici”, el cual ha permitido que más niños y niñas del colegio puedan trasladarse de forma segura a la institución, teniendo en cuenta los riesgos generados por el tráfico y la movilidad en los sectores adyacentes al colegio. En el caso del colegio 8 de la localidad 8, algunos maestros señalaron que han recibido acompañamiento para mejorar la seguridad vial de los estudiantes pero no aclararon si este hacía parte o no del programa “Al colegio en bici”. Por su parte, los estudiantes de 5°

del 19 de la localidad 18 aseguraron que la vía del frente del colegio fue pavimentada.

Para ampliar las explicaciones sobre las acciones institucionales en los territorios escolares, los Directores Locales de Educación de Suba y de Usaquén, coincidieron al señalar que en sus localidades funciona muy bien la Mesa de Entornos Escolares, como un escenario para la articulación de todas las acciones institucionales para el mejoramiento de la seguridad en los alrededores de los colegios. En esta mesa participan entidades como la SED, la Secretaría de Seguridad, la Secretaría de Gobierno, la Secretaría de Salud, el ICBF, el IDIPRON, la Policía de Bogotá, la Personería Distrital, entre otras. El DILE de Suba además afirmó que en algunos colegios de su localidad, han venido trabajado con padres y madres de familia en acciones para el mejoramiento de los entornos.

Hay colegios en específico donde hemos trabajado esos temas más fuerte porque hemos identificado que la población es mucho más cercana, como en el Ramón de Zubiría. Con apoyo de la comunidad del interior y del exterior, y con los padres de familia específicamente, hemos logrado un mejoramiento en los entornos escolares bárbaros, es una cosa de mostrar, es un ejemplo claro de que, cuando nos unimos y hacemos juntos ese trabajo, pues los resultados se evidencian de muy buena manera.

La DILE de Usaquén, por su parte, señaló que durante este 2019 se han realizado algunos proyectos entre colegios públicos y privados de esta localidad, con el fin de realizar acciones articuladas para el mejoramiento de los entornos y de la convivencia escolar. El análisis de este tipo de acciones se presentará en el último capítulo de este informe: “Alianzas Educación Pública – Educación Privada”.

Continuando con el análisis de las distintas intervenciones realizadas en los contextos escolares, es importante destacar el hecho de que, en algunos colegios, los vecinos de las instituciones también se hayan organizado para



desarrollar acciones conjuntas en pro del mejoramiento de la seguridad en los barrios. En el caso del colegio 15 de la localidad 11, algunos estudiantes afirmaron que los vecinos han colocado alarmas y cámaras de seguridad, lo cual consideran que es muy positivo ante las problemáticas de inseguridad que afectan a esta comunidad. Mientras una estudiante de 5° señaló que “las alarmas están más pendientes porque apenas comienzan a pelear ya empiezan a sonar”, un estudiante de este mismo grado afirmó que:

...donde yo vivo ahí un pocotón de cámaras por si las moscas, si lo roban a alguien del barrio, entonces ver quién era el señor, y el hijo de la dueña de la casa donde yo vivo, él es el que maneja las cámaras, él es el que tiene el control de las cámaras.

De otro lado, también es importante resaltar el hecho de que en varios colegios, las comunidades hayan realizado distintas intervenciones para mejorar la seguridad tanto adentro como afuera de los colegios. En los casos en los que han realizado acciones para reducir los riesgos del entorno, en colegios como el 17 de la localidad 14 o el 14 de la localidad 11, algunos estudiantes afirmaron, en el marco de la cartografía social, que en el último tiempo han instalado varias cámaras de seguridad; no obstante, en ambos casos los estudiantes también señalaron que no tienen certeza de que estas estén funcionando: “dijeron que las cámaras estaban apagadas y entonces no supieron quiénes nos robaron. Esas cámaras están de adorno ahí, porque algunas están mal situadas o todas están apagadas” (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 15, Localidad 11*).

En el caso del colegio 8 de la localidad 8, la comunidad venía siendo afectada por la venta de sustancias psicoactivas a través de una reja que separaba al colegio de la calle. Ante este problema, los directivos del colegio optaron por cambiar la reja por un muro, logrando que se redujera el contacto de los estudiantes con los vendedores de droga y de paso con los vendedores ambulantes.

Entre las acciones implementadas para reducir la inseguridad y mejorar la convivencia se destacan, entre otras, la contratación de más celadores en el colegio 19 de la localidad 18, o la adecuación y/o construcción de baños, salones y zonas verdes o deportivas, en colegios como el 8 de la localidad 8, el 4 de la localidad 5 o el 19 de la localidad 18. A propósito de este último colegio, tanto los acudientes como los profesores aseguraron que recientemente se cambiaron las puertas de los salones, las cuales daban hacia una reja que colindaba con un caño, y que era utilizada por agentes externos al colegio para venderle droga a los estudiantes.

**Uso responsable de internet.** En lo relacionado con las acciones para el mejoramiento de los entornos virtuales o digitales, únicamente en los colegios 8 de la localidad 8, 4 de la localidad 5 y 17 de la localidad 15 se hicieron algunas menciones al respecto. En el primer colegio, algunos docentes aseguraron que la Policía los ha acompañado en la realización de campañas pedagógicas para la prevención de conflictos y para evitar el *ciberbullying*; por su parte, una estudiante de 5° señaló que los han puesto a ver videos y presentaciones para enseñarles cómo cuidarse del internet. En el caso del colegio 4 de la localidad 5, su rector señaló que han trabajado el tema *ciberbullying* con los acudientes en el marco de las escuelas de padres.

De otro lado, una coordinadora de convivencia del colegio 18 de la localidad 15 señaló que en su institución se ha venido trabajando articuladamente para que todos los estudiantes se concienticen sobre la importancia de manejar responsablemente las redes sociales:

En este momento nosotros nos encontramos con la coordinadora Miriam, haciendo un trabajo muy fuerte sobre el manejo de las redes sociales porque la gran cantidad de conflictos que se nos está presentando en este momento en el colegio son por redes sociales.

**Fortalecimiento de redes comunitarias.** El fortalecimiento de las redes comunitarias es otro de los componentes de la política para el mejoramiento de los entornos escolares. Al respecto, el diálogo con las comunidades educativas

dejó al descubierto diferentes experiencias que dan cuenta, en distintos niveles, de la articulación entre los actores de los colegios y asociaciones de tipo vecinal o comunitario, organizaciones sociales que trabajan en los territorios o entidades del sector público como la Policía.

Inicialmente es importante destacar el caso del colegio 17 de la localidad 14, el cual está ubicado en una zona muy compleja de la localidad de Los Mártires. Ante los distintos problemas que se vivencian en el entorno escolar, algunos maestros han trabajado de la mano con fundaciones y con organizaciones comunitarias del sector, en acciones encaminadas hacia la prevención del consumo, el refuerzo escolar de los estudiantes y la discriminación de la población venezolana que habita en estos barrios. Además de esto es importante recordar que las acciones de los proyectos escolares “Carnaval por la Vida” y “Chamitos” tienen un alto impacto entre las comunidades aledañas al colegio.

La experiencia del colegio 8 de la localidad 8 resulta muy enriquecedora por el hecho de que varios profesores vivan en el barrio que colinda con el colegio; esta situación ha facilitado su acercamiento con los padres de familia y, por ende, el acercamiento de los padres a las dinámicas de la institución. Como consecuencia de esta situación, ha mejorado la participación de los acudientes en procesos como la revisión del PEI y del manual de convivencia, o la toma de medidas para mejorar la seguridad en los alrededores de la institución: “muchos compañeros del colegio vivimos alrededor, ¿sí? y muchos padres de familia viven a dos, tres, cuatro casas, entonces ellos nos informan” (*Maestra, Primaria*).

Una situación muy similar se ha presentado en el colegio 15 de la localidad 11, en donde los profesores, los acudientes, los vecinos y la Policía se han organizado para trabajar conjuntamente en pro de la seguridad del territorio.

Recientemente hicimos referencia a la instalación de cámaras de seguridad y de alarmas por parte de los vecinos y de algunos padres de familia. También los maestros aseguraron que actualmente hay un proceso liderado por el rector y por las comunidades vecinas que busca que las zonas baldías que circundan al colegio pasen a ser propiedad de la institución.

La articulación con entidades públicas que hacen presencia en los territorios escolares quedó manifiesta en el colegio 19 de la localidad 18, en donde la comunidad aseguró que han recibido el acompañamiento del Hospital Rafael Uribe Uribe para la realización de charlas y talleres dirigidos a los estudiantes.

Las charlas que nos han dado las del hospital de Rafael Uribe Uribe, pues son charlas que no se habían hecho antes, pero nos están llevando a pensar un poco más de lo que estamos haciendo con nuestras vidas, hubo una charla que me gustó, una que nos hacían mirar hacia el futuro, qué queríamos nosotros para nuestro futuro, entonces era eso. (*Estudiante M, Grado 11°*)

Para finalizar este apartado es importante traer a colación las experiencias del colegio 25 de la localidad 20, en donde las redes comunitarias entre la comunidad educativa y la comunidad aledaña al colegio, se han fortalecido gracias a distintas situaciones como, por ejemplo, que los maestros trabajen y vivan en el colegio o que algunos de los padres trabajen en el comedor y en los servicios generales de la institución. Así mismo, el hecho de que este colegio cuente con una jornada académica, ha facilitado la creación de lazos comunitarios entre los maestros, los acudientes y los vecinos. Sobre este caso, no obstante, llama la atención que algunos estudiantes de Media hayan hecho un llamado para que se retomen los contactos con algunas organizaciones comunitarias y campesinas que hacen presencia en el territorio.

## Relación Familia – Escuela

Otro componente de la apuesta por mejorar la convivencia en los contextos escolares es el fortalecimiento del vínculo entre los acudientes y los colegios. Con esta propuesta se busca que los padres estén más pendientes de la formación de sus hijos y más involucrados en los asuntos de los colegios. Entre las familias y la escuela se debe trabajar articuladamente en pro de la garantía del derecho a la educación de los estudiantes. Desde la SED también se establecieron distintas estrategias para ayudarles a los padres de familia “a reflexionar, resignificar y transformar sus pautas y prácticas de cuidado y crianza, específicamente en su rol como formadores primarios y acompañantes de sus procesos de aprendizaje” (SED, 2017, p. 139). Rescatar la voz de los acudientes como sujetos que hacen parte de la comunidad educativa y que, por ende, también vivencian de distintas maneras las políticas públicas educativas, es uno de los principales aportes del SISPED (Vargas, 2018).

En el encuentro con las comunidades escolares, se optó por realizar grupos focales con maestros y acudientes, y algunas entrevistas a coordinadores y rectores, con el fin de recopilar distintas experiencias frente a las relaciones que a diario se dan entre las familias y los colegios. A continuación se presentan los focos de indagación.

**Tabla 18.** Relación Familia – Escuela

CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Relación Familia – Escuela	Participación de los acudientes en los asuntos del colegio. Escuelas de padres y programas para la convivencia escolar. Experiencias significativas en la relación entre la familia y la escuela.

**Aspectos generales de la relación familia – escuela.** El análisis de las experiencias de los maestros, los coordinadores y los rectores respecto a las relaciones entre los acudientes y los colegios, dejaron al descubierto realidades muy disímiles que varían en función de factores como el nivel socioeconómico de las familias, el nivel educativo de los estudiantes y de sus padres, la apertura de espacios de participación en los colegios, entre otros.

Como se vio a lo largo de este documento, los docentes y los directivos docentes siempre están buscando nuevas alternativas para lograr que los padres de familia se involucren más en los distintos asuntos de la escuela. En este sentido, uno de los temas que más genera participación de los acudientes es sin duda la seguridad de los estudiantes, tanto en el interior como en el exterior de los colegios. Como se pudo ver en los capítulos relacionados con la convivencia y los entornos escolares, los padres de familia suelen tener un rol muy activo en acciones como el acompañamiento a los menores cuando se trasladan al colegio, para evitar que sean víctimas de la delincuencia: “ellos nunca van a estar seguros hasta que uno llegue a la casa, a mí sí me recogen todos los días” (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 15, Localidad 11*).

En colegios como el 18 de la localidad 15, el 8 de la localidad 8 o el 19 de la localidad 18, algunos maestros y coordinadores coincidieron al señalar que muchos padres de familia son aliados del colegio a la hora de cuidar a los estudiantes en el entorno escolar. De esta forma, resaltaron el hecho de que muchos acudientes siempre estén en contacto con los profesores para informarles distintas situaciones que pueden estar afectando a la comunidad educativa.

Muchos compañeros del colegio vivimos alrededor, ¿sí? y muchos padres de familia viven a 2, 3, 4 casas, entonces ellos nos informan. [...] El año pasado una niña permaneció como una hora fuera del colegio y un papá estaba haciendo gimnasio, pasó como tres veces y la vio y la vio y vino a decirme “allá hay una niña” y creo que salieron Germán y Sandra a buscarla. (*Maestra, Primaria, Colegio 8, Localidad 8*)

Yo estaba en la puerta del colegio en el ingreso de los estudiantes y un padre me decía “uy profe, mire que acabo de venir de allí y resulta que llegó alguien en una moto y se le acercó a un estudiante y como que le pasó algo, no sé, me da miedo que sea droga lo que le haya pasado y eso sí me preocupa porque yo tengo mi hijo acá”. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*)

Si bien es importante que los padres de familia estén pendientes de la seguridad en los entornos, lo cierto es que en varios colegios los profesores se quejaron por las dificultades para que los padres conozcan el Manual de Convivencia y para que asistan a los llamados del Comité de Convivencia. Con relación al desconocimiento del manual, algunos docentes aseguraron que muchos de los conflictos se generan como consecuencia de que los acudientes desconocen las normas y los acuerdos de convivencia de las instituciones. En razón de esta situación, en varios colegios está presente la idea de que los padres de familia solo acuden al manual “cuando les conviene”.

Ligada a esta problemática, en colegios como el 21 de la localidad 19, el 19 de la localidad 18 y el 8 de la localidad 8, algunos docentes y directivos docentes compartieron su inconformidad por las constantes agresiones —físicas y verbales— que reciben por parte de algunos padres de familia. Estas agresiones suelen presentarse porque los padres niegan las acusaciones que hay contra sus hijos por temas convivenciales o académicos. Sobre este punto, mientras una maestra del colegio 21 de la localidad 19 denunció que “una coordinadora se tuvo que ir el año pasado porque una mamá le pegó en la puerta”, la rectora del colegio 8 de la localidad 8 afirmó que:

...los maestros se sienten un poquito afectados, acá hay papás pesados y complejos a veces ¿no?, como muy defensores de sus estudiantes y no reconocen en el estudiante también la dificultad, entonces tenemos a veces papás groseros y pasados con la forma con que se dirigen a los maestros.

Con relación a los conflictos entre los maestros y los acudientes, en el capítulo “Convivencia y Clima Escolar” también quedaron en evidencia

algunos casos en los que los padres de familia venezolanos han tenido problemas con los maestros de sus hijos y con otros acudientes. A la hora de indagar por las razones que llevan a los padres de familia a ser tan agresivos con algunos miembros de la comunidad escolar, algunos coordinadores aseguraron que varios de estos acudientes tienen muchos problemas sociales y económicos, los cuales suelen generarles altos niveles de estrés, de frustración y de violencia:

Uno trata de manejar el respeto y todo, pero a veces también tiene que ser uno un poquito fuerte en muchas decisiones y en la manera de abordarlos, porque siendo uno mujer en este contexto es muy difícil, este es un contexto machista totalmente, esta parte de Bogotá donde hay prostitución de una y de otra, donde hay venta de drogas. [...] Además, yo creo que (los padres) vienen es bravos con el mundo, con la sociedad y con todo, entonces pues van a donde los escuchen, a la escuela van y lo gritan a uno. *(Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14).*

Estas problemáticas sociales de los contextos familiares inciden directamente en la baja participación de los padres de familia en los asuntos de los colegios.

Me decían, “profe, si yo vengo acá no le doy de comer”. Y uno le dice, “señora, es que es obligatorio”, y responden “pero si yo no voy a trabajar ese día me lo descuentan y la niña no come”. *(Rector, Colegio 4, Localidad 5)*

Algunas son madres solteras, o sea, madres solamente con sus hijos, a veces no tienen trabajo, entonces consiguen empleo y es difícil pedir permiso. *(Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5)*

Uno se da cuenta que llaman al acudiente y no está, “mi mamá no está, sale a las 6 de la mañana y llega a las 6 o 7 de la noche” ¿y su papá?, “lo mismo, sale a las 5”. Entonces uno se da cuenta que los estudiantes están solos. *(Maestro, Media, Colegio 21, Localidad 19)*

Otra de las situaciones que suele tensionar las relaciones entre los maestros y los padres de familia es la no presentación de los diagnósticos médicos de los estudiantes, los cuales suelen ser requeridos por el colegio para conocer en más detalle las necesidades o las particularidades de cada estudiante.



La no presentación de estos diagnósticos dificulta que los maestros puedan implementar los planes de mejoramiento de los estudiantes. Sobre esta situación, una maestra de Educación Inicial del colegio 19 de la localidad 18, afirmó:

...hay papás que uno les dice “mira, necesito un diagnóstico médico porque yo siento que el niño tiene una dificultad”, pero los papás pareciera que no quisieran creernos, no quisieran entenderlo, y no acuden a las entidades médicas ni a las entidades responsables de estas situaciones, y a veces esos niños terminan causando conflicto dentro del salón.

Aparte de los temas netamente convivenciales, desde el SISPED también se consultó a los docentes y a los directivos docentes acerca de la participación de los padres de familia en escenarios académicos o culturales dentro de los colegios. Varias de las personas consultadas señalaron que la participación de los acudientes suele ser muy buena en la Educación Inicial e inclusive en la Primaria, pero que esta suele descender a medida que los estudiantes crecen e ingresan al bachillerato. Frente a este fenómeno, el rector del colegio 10 de la localidad 8 explicó que:

...entre el nivel sea más bajo, hay mayor participación de la familia. [...] Todas las etapas tienen sus aristas pero las familias tienden a alejarse del colegio cuando el muchacho está en décimo y once, pues solamente vienen por los boletines o la graduación.

Con relación a este fenómeno, unos maestros del colegio 4 de la localidad 5 aseguraron que la falta de acompañamiento de los padres de familia durante el bachillerato suele generar dificultades en el desarrollo pedagógico de los estudiantes; además de esto, afirmaron, suele incidir en los procesos de deserción escolar. En la búsqueda de las explicaciones sobre el ausentismo recurrente de los padres de familia, el DILE de Suba señaló que, al menos en su localidad, la baja participación de los acudientes se debe a la alta movilidad interna de las familias por la búsqueda constante de nuevas oportunidades

laborales; esta situación genera que los padres no se involucren ni se interesen en las dinámicas del colegio de sus hijos.

En el caso de la Educación Inicial, como se comentaba, la participación de los padres de familia en los asuntos de la escuela suele ser muy activa. Al respecto, varias de las maestras de este nivel educativo señalaron que los acudientes suelen estar muy al tanto de los procesos formativos de sus hijos y que, además de esto, es muy normal que asistan a las distintas actividades organizadas por el colegio. Otras profesoras resaltaron el hecho de que puedan tener una comunicación fluida y respetuosa con los padres de familia: “a mí me va muy bien con los papás. [...] Yo no tengo dificultad con ellos porque, cuando no están siguiendo las normas o no me están cumpliendo, simplemente los llamo y les digo” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 19, Localidad 18*).

En colegios como el 4 de la localidad 5, el 19 de la localidad 18 y el 18 de la localidad 15, las maestras de Educación Inicial coincidieron al rescatar el hecho de que los padres de familia —u otro miembro de la familia como los tíos o los abuelos— siempre se esmeren en acompañar a los menores en su recorrido hacia el colegio. A propósito del colegio 4 de la localidad 5, unas maestras de primera infancia aseguraron que han venido recibiendo el acompañamiento de profesionales de Compensar con el fin de hacerle seguimiento a los niños que puedan estar experimentando situaciones críticas al interior de sus familias.

En el análisis de las relaciones entre la familia y la escuela, es importante destacar la situación de los colegios rurales o semirurales, en donde los acudientes suelen estar muy al tanto de las dinámicas de la escuela. En el colegio 4 de la localidad 5 —el cual se encuentra en los límites urbanos de Usme— el rector resaltó el hecho de que los padres de familia acostumbren a estar muy involucrados en la formación académica de sus hijos. Señaló también que este

vínculo con la escuela pueda deberse al hecho de que muchos padres de familia hayan sido exalumnos de la institución.

Hay padres de familia que todavía les interesa que su niño aprenda, y ellos hacen como autocontrol también, “profe, es que el cuaderno está muy vacío, qué está pasando” o “profe, cuál es su metodología”. Como aquí esto es como semi rural, entonces la gente todavía pregunta y espera que se llene el cuaderno.

Una situación muy similar se presentó en el colegio 25 de la localidad 20, en donde el vínculo entre padres y maestros siempre ha sido muy fuerte, por el hecho de que los profesores vivan en el colegio. Sin embargo, esta situación ha venido cambiando los últimos años debido a que algunos acudientes entraron a trabajar al colegio en labores como la seguridad, el aseo o la preparación de alimentos. Esto ha generado que hayan algunos roces o conflictos entre los mismos padres de familia, y que, aquellos que trabajan para el colegio, hayan optado por no participar activamente en temas académicos, convivenciales o culturales, con el fin de no afectar sus oportunidades laborales.

En comparación con otros años que fue más armónica la convivencia, más humana, más solidaria, se ha venido perdiendo eso, pero también es por intereses personales, porque llegaron los servicios al colegio, que el aseo, que la vigilancia, que otros, entonces tras de esa aspiración se forman choques. *(Coordinador, Colegio 25, Localidad 20)*

**La voz de los acudientes.** En los distintos diálogos que se sostuvieron con algunos padres y madres de familia, la gran mayoría de ellos aseguraron estar muy satisfechos, y muy agradecidos, con el rol pedagógico que desempeñan a diario los maestros de sus hijos. Así mismo, reconocieron el esfuerzo que hacen los docentes para fortalecer la formación en valores de los estudiantes y para velar por su seguridad y por una sana convivencia dentro de la escuela.

Cuando entré mi hija al jardín, el coordinador era muy específico “yo a mis niños pequeños los cuido más”, y sí, era un hecho. ¿En qué sentido los cuidaba más? Digamos que por ser de pronto los más pequeños son, de alguna manera, más vulnerables, entonces ellos los tenían en su espacio aparte, o sea, tenían

su parque, su patio, entonces como bonito eso, se nota que la institución es bien. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 8, Localidad 8*).

De otro lado, en colegios como el 14 de la localidad 11, los acudientes manifestaron un gran aprecio hacia figuras como los profesores, los orientadores y los coordinadores, a quienes les valoraron el estar muy pendientes de las realidades de los estudiantes. También aseguraron, no obstante, que el rector del colegio suele ser muy distante y que han tenido muy pocos contactos con él:

Es que él es muy aislado, solo lo vemos en la rendición de cuentas. A él le falta mucho, de pronto ser un poco más como Jhony o como Pedro, estar un poco más ahí, de pronto hablar con la gente, a él le falta mucho eso, no lo estoy juzgando como persona, pero sería bueno que, tanto los alumnos como uno, tuvieran más contacto con él. (*Acudiente M, Est. Media*)

Lo señalado por esta madre de familia del colegio 15 de la localidad 11, contrasta con lo expresado por una acudiente de un estudiante de Primaria del colegio 8 de la localidad 8, quien resaltó la cercanía de la rectora de la institución con los padres de familia:

En la poca trayectoria que tiene mi hija me he sentido muy asertiva desde el direccionamiento que tiene la directora del colegio con la metodología que usa ella, porque ella es transparente. En las reuniones que hay, o sea, sabe cuál es su foco y sabe qué asignarle a los padres de familia.

En lo relacionado con el rol de los profesores en los asuntos académicos o formativos, varios acudientes afirmaron que sí sienten que haya un compromiso real de ellos para ofrecerles una educación de calidad a los estudiantes; de igual forma, rescataron el hecho de que los docentes siempre estén buscando alternativas o estrategias para que los estudiantes mejoren su formación y potencien sus competencias. Además de esto, también valoraron que los maestros siempre estén dispuestos a tener una comunicación fluida con los estudiantes y con los mismos acudientes.

Me parece que todos los docentes desde su directiva buscan la mejor manera de gestionar o de desarrollar una buena implementación de educación para (los estudiantes) desde el día a día, desde que inician su jornada hasta que salen de esta, pues eso uno también lo ve reflejado en la reunión de padres de familia cuando el docente expresa todos los aspectos y las mejoras y las desmejoras a realizar, [...] entonces a partir de ahí uno se da cuenta que cada docente se apersona de sus alumnos de la mejor manera. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 8, Localidad 8*)

Sobre las relaciones entre los docentes y la escuela alrededor de los temas académicos, es importante traer a colación a una acudiente del colegio 15 de la localidad 11 quien señaló que, como a su hija le va muy bien académicamente y no tiene problemas de convivencia, “no considera necesario” ir al colegio. Esta situación podría evidenciar que para algunos padres de familia la asistencia al colegio está solo mediada por problemas o por situaciones concretas de sus hijos, más no por el interés de involucrarse o de participar en los distintos escenarios ofrecidos por el colegio.

En lo que concierne a los temas convivenciales, varios acudientes señalaron que tanto los docentes como los coordinadores suelen estar muy al tanto de los distintos conflictos que se presentan tanto al interior de los colegios como en los entornos. De igual forma, aseguraron que los colegios suelen ser muy acertados a la hora de tomar medidas que permitan la prevención o la mediación sobre un conflicto específico: “una vez hubo un problema con los de este colegio e hicieron charlas y traían a los del otro colegio para hacerles, digamos, que convivieran juntos y para que se acabara tanto conflicto que existía entre los dos colegios” (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 8, Localidad 8*).

De todas maneras, es importante destacar el hecho de que acudientes de colegios como el 14 de la localidad 11 o el 8 de la localidad 8, hayan coincidido al criticar que los colegios no estén manejando adecuadamente la privacidad o

la intimidad de los estudiantes involucrados en procesos disciplinarios. Además de esto, también cuestionaron el hecho de que, en varias ocasiones, los acudientes —e inclusive los mismos maestros— se enteren muy tarde que ciertos estudiantes están involucrados en algún problema convivencial.

A veces es un teléfono roto, no nos informan ciertos casos que pasan con los muchachos, nos enteramos el día de la entrega de notas. (*Acudiente H, Est. Secundaria, Colegio 8, Localidad 8*)

Nadie se dio por enterado que el niño portaba arma blanca acá en el colegio, vendía y ofrecía drogas y, fuera de todo, el niño capaba clase en el colegio y los profesores no, no pasaba nada, exacto, nunca ha pasado nada. Para mí no era justo que nunca me hubieran dicho por qué mi hija nunca entró a clases. (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 15, Localidad 11*)

**Involucramiento de las familias en la comunidad escolar.** El principal espacio de involucramiento de los acudientes en las dinámicas del colegio son las escuelas de padres. Estos espacios de encuentro suelen ser convocados y dirigidos por los equipos de orientación escolar con el fin de que los acudientes se acerquen más al colegio. La periodicidad de estas escuelas varía en las distintas instituciones; por ejemplo, mientras en el colegio 10 de la localidad 8 se realizan encuentros cada semana, en el 17 de la localidad 14 ocurren cada dos meses; en el 4 de la localidad 5, por su parte, las escuelas son semestrales. Una de las experiencias más enriquecedoras alrededor de las escuelas de padres fue compartida por el rector del colegio 10 de la localidad 8, quien resaltó el buen funcionamiento de estos espacios a pesar de la gran cantidad de población con que cuenta su institución:

La escuela de padres funciona a cargo o liderada por el departamento de orientación. Nosotros tenemos casi semanalmente una sesión de escuela de padres con diferentes grupos... le voy a mostrar el boletín por ejemplo de esta semana y verá que hay temas de violencia en la situación familiar o la prevención de drogas incluyendo el alcoholismo. [...] La inmensa mayoría de padres tienen una relación armónica con la institución a través del diálogo de las respectivas situaciones, hay un equipo de trabajo vinculado activamente al Consejo de Padres que está muy pendiente de las dinámicas.

La experiencia de este colegio también se destaca por el hecho de usar el portal web de la institución, así como un blog, para mantener una comunicación constante con los acudientes e informarlos sobre las distintas convocatorias. Otra de las experiencias que se destacan es la del colegio 4 de la localidad 5 en el cual —como se observó en el apartado de “Mejoramiento de entornos escolares”— en el marco de las escuelas de padres, han venido trabajando distintos temas que afectan cotidianamente la convivencia de los estudiantes, por ejemplo, el *ciberbullying*. Sobre esta experiencia, una maestra de Primaria de este colegio aseguró que la orientadora:

...trata de hacer talleres que no sean charlas, trata de involucrarlos y que sean actividades como lúdicas, y cuando sucede esa programación no van solo los papás sino que pasan y recogen a sus niños en el salón para que puedan trabajarlo activamente, puedan participar en el taller papás y estudiantes.

En este mismo colegio, el rector ha gestionado la conformación de una escuela de padres en la que también participan acudientes de otro colegio de la zona: “este año estamos implementando la escuela nodal, [...] el viernes vienen a apoyarnos a la reunión de padres las psicólogas del colegio San José de Usme, son Salesianos, y bueno, se van a sentar con los padres de familia”. Una situación muy similar se ha venido presentando en la localidad de Suba en donde, según el DILE, algunas escuelas de padres han recibido el acompañamiento de algunas universidades interesadas en apostarle al fortalecimiento de las relaciones entre las familias y las escuelas.

De otro lado, es importante señalar que el principal problema con el que se encuentran los equipos de orientación al realizar las escuelas de padres, es la baja asistencia de los acudientes. Esta situación quedó manifiesta en la mayoría de colegios que participaron en la consulta, en los cuales el promedio de asistencia a los talleres no suele superar el 50 %. En colegios como el 17 de la localidad 14, según lo expresado por el coordinador de convivencia, solo asisten en promedio el 20 % de los padres de familia.

Las razones por las cuales los acudientes no asisten a los talleres son, de un lado, las múltiples ocupaciones por sus trabajos y, de otro, lado, el simple desinterés por dichas actividades: "Sabemos que existen las escuelas de padres pero no hemos venido" (*Acudiente H, Est. Secundaria, Colegio 8, Localidad 8*). Este desinterés queda en evidencia en el hecho de que los padres de familia sí asistan masivamente a actividades como la entrega de boletines. Frente a esta problemática, en colegios como el 19 de la localidad 18 o el 21 de la localidad 19, los maestros han implementado estrategias como condicionar la matrícula académica a la asistencia a las escuelas de padres. Sobre este punto, algunos profesores señalaron que sí ha aumentado la asistencia a los talleres más no el interés en los mismos.

Como hay un compromiso en la escuela de padres de que, si no han ido no se les da paz y salvo, entonces a lo último están que sí, que ahí sí lo buscan. Si usted no cumplió lo mínimo a dos escuelas de padres, no se le puede matricular su hijo, entonces ahí sí corren ya finalizando el año. (*Maestro, Media, Colegio 21, Localidad 19*)

Para dar solución a esta problemática, ha habido maestros que han aprovechado la asistencia de los padres de familia a las entregas de boletines para realizar ahí mismo las distintas actividades que hacen parte de las escuelas de padres:

Evitamos crear espacios diferentes a los de la entrega de informes porque sabemos que los papás no todos van a venir porque algunos están trabajando y les es difícil estar viniendo, pero precisamente porque sabemos eso, tratamos que se pueda aprovechar el tiempo en el que sí vienen. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 19, Localidad 18*)

En lo relacionado con el Consejo de Padres o con el Consejo Directivo, en varios de los colegios los docentes y los directivos destacaron el compromiso de los acudientes que asisten a estos órganos del gobierno escolar: "yo tengo el padre de familia en consejo directivo y estos padres son maravillosos porque ellos confían en la institución" (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*). Por su parte, una maestra de Secundaria del colegio 21 de la localidad 19 afirmó que:



...hay consejo de padres y está liderado por 2 o 3 personas, ellos son muy activos, ellos organizan el día de la familia, o sea, son padres muy comprometidos, es una fortaleza que tiene el colegio afortunadamente, ellos se mueven mucho, ellos se organizan pero también expresan ciertas situaciones. El año pasado ellos quisieron tener un detalle con nosotros, entonces hicieron el día de la familia, y les había quedado un rublo pequeño como de 200.000 o 300.000 pesos, entonces fueron a rectoría y a coordinación a decir que ellos querían tener un homenaje hacia los profesores.

Llama la atención, no obstante, que un maestro de Media de este mismo colegio haya afirmado que siempre es problemática la elección de los representantes de los padres de familia a los distintos órganos del gobierno escolar, ya que muy pocos de ellos se postulan para ser elegidos.

Con relación a otros escenarios en los que los colegios incentivan la participación de los acudientes, se destaca una experiencia del colegio 8 de la localidad 8 en donde la comunidad suele organizar periódicamente el Día de la Familia, y ahí mismo realizar una feria empresarial para que los padres de familia puedan exponer sus productos y servicios. Una experiencia similar se presentó en el colegio 25 de la localidad 20 en donde, también en el marco del Día de la Familia, los maestros solicitan la donación de objetos para poder realizar un bingo familiar. En el caso del colegio 15 de la localidad 11 actualmente está operando un proyecto denominado “Familias aprendiendo de familias”, el cual realiza actividades de integración entre los acudientes, los estudiantes y los maestros: ““Familias aprendiendo de familias”, así se llaman los talleres, digamos que por eso nos conocemos la mayoría aunque ya tenemos años, son súper chéveres esos talleres” (*Acudiente M, Est. Media*).

A modo de cierre, es importante destacar una experiencia compartida por la DILE de Usaquén, quien señaló que en su localidad se ha venido fortaleciendo el rol de la mesa local de padres y madres de familia, en la cual participan acudientes de colegios públicos y privados, y se trabajan temáticas relacionadas con la importancia del vínculo familia-escuela. También afirmó

que en uno de los colegios de esta localidad, recientemente fue inaugurada un aula de inmersión dirigida a los padres de familia: “inician todo el trabajo a las 6:30, en el horario de los padres de familia. Inclusive creo que los sábados los mismos maestros van a darles clases de Inglés a los papás, de manera que ellos puedan apoyar a sus niños”.

### **Alianzas educación pública-educación privada**

Como complemento a las distintas acciones enfocadas hacia el mejoramiento de la convivencia y de los entornos escolares, desde la administración distrital se proyectó el desarrollo de “alianzas con diversas entidades públicas y privadas de los niveles distrital y nacional para articular a los actores de la escuela con la comunidad vecina, a fin de construir redes que garanticen ambientes armónicos y pacíficos para el aprendizaje”. (SED, 2017, p. 140). Entre las acciones previstas en este encuentro entre instituciones públicas y privadas se proyectaron algunos intercambios pedagógicos entre estudiantes, la activación de redes de docentes y el trabajo articulado entre directivos docentes.

Para indagar por estas alianzas entre la educación pública y la educación privada únicamente se tuvo en cuenta a los maestros y a los directivos docentes, a quienes se les preguntó, entre otros temas, por sus experiencias alrededor de la “ciudad educadora”. A continuación se presentan los focos de indagación utilizados en los grupos focales y en las entrevistas.

**Tabla 19.** Alianzas educación pública-educación privada

<b>CATEGORÍA</b>	<b>FOCOS DE INDAGACIÓN</b>
Alianzas educación pública-educación privada	Intercambios pedagógicos con docentes del sector educativo privado. Redes de docentes del sector privado y del sector oficial. Trabajo entre rectores.

Al indagar por las alianzas entre la educación y la educación privada, la mayoría de los maestros que participaron en la consulta hicieron referencia a las distintas acciones de acompañamiento pedagógico que han recibido por parte de universidades públicas y privadas, y de empresas como Compensar, en el marco de procesos como la Jornada Única, el proyecto Leer es Volar, la orientación vocacional a los estudiantes, entre otros<sup>26</sup>. En relación a las temáticas vinculadas con la convivencia escolar, algunos maestros del colegio 19 de la localidad 18 trajeron a colación el acompañamiento que han recibido por parte de los profesionales del proyecto de conciliación escolar “Hermes”.

Sobre el trabajo articulado con otros colegios de la ciudad, algunos maestros señalaron que, en líneas generales, es muy difícil que se den estos encuentros ya que no cuentan con los recursos para movilizarse ni con el apoyo del rector o de la SED para apalancar estas iniciativas. Afirmaron también que todavía está muy fuerte la idea de que el trabajo del maestro se debe realizar exclusivamente en el aula de clase y no en escenarios extracurriculares. Las únicas referencias a encuentros entre colegios, se dieron solo entre instituciones distritales más no con alguna de carácter privado.

Nuestro colegio queda a este lado de la calle y el CEDID Ciudad Bolívar queda al frente, cruzando la calle, entonces para hacer un encuentro con los niños de Hermes casi no se puede hacer... se hizo solamente el año pasado pero también fue muy difícil que ellos pudieran venir. Yo me acuerdo que antes el CEDID nos invitaba, por ejemplo, al día de no sé qué, invitaban al colegio a ir a mirar esas actividades, pero no se volvió hacer, nunca nos volvieron a invitar. *(Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19)*

En este punto, es necesario traer a colación a la DILE de Usaqué quien aseguró en una entrevista que en su localidad sí se han generado distintos

---

<sup>26</sup> Para conocer las experiencias de las comunidades educativas alrededor de estos acompañamientos, véase el informe que contiene los resultados de la consulta a fuentes primarias sobre los componentes de la línea estratégica del PSE, “Calidad Educativa para Todos”.

espacios de encuentro entre las comunidades educativas de colegios públicos y privados. Si bien algunos de estos encuentros no responden necesariamente a acciones concretas de la política educativa distrital, es importante destacarlos por considerarlos como experiencias enriquecedoras que le apuntan al objetivo central de la política.

**Mesas estamentales.** Existe la mesa de entornos escolares a la cual asisten representantes de colegios públicos y privados de Usaquén, así como algunos delegados de la Dirección Local de Educación y de la SED. Con relación a las temáticas abordadas en esta mesa, la DILE aseguró que “el año pasado lo dedicamos a todo este tema de protocolos, sistemas de alerta, pues en los colegios todos estos temas se han disparado muchísimo y afectan la convivencia”. También señaló que: “nunca dejamos a los colegios privados por fuera, entonces en nuestras mesas distritales no solamente compartimos la política sino también ese trabajo de educación para la paz y todo este tema de conciliación”. Como se vio en el capítulo anterior, en esta localidad —al igual que en Suba— también funciona la mesa local de padres y madres de familia, a la cual asisten acudientes de colegios públicos y privados.

**Foro Educativo Local.** Al foro educativo local de 2017 asistieron comunidades de colegios públicos y privados de Usaquén, y conjuntamente trabajaron alrededor de temas como la convivencia, el clima escolar y la cátedra de la paz: “hicimos algo muy interesante y es que, todo este tema escolar lo ligamos a nuestras mesas de entornos escolares, como esa responsabilidad que tiene lo local de atender y de trabajar conjuntamente y hacer equipo por la educación” (DILE, Usaquén).

**Proyecto Fronteras.** Este proyecto es desarrollado por un colegio privado (Reyes Católicos), uno distrital (IED Usaquén) y uno de orden nacional (Instituto Pedagógico Nacional), y su objetivo es mejorar la convivencia en el

entorno, ya que los 3 colegios quedan en una misma zona. El derribe de algunos muros que separaban a los colegios han sido algunas de las acciones llevadas a cabo por las comunidades educativas.

...Tú encuentras que no hay fronteras, se rompen muros, hicimos como un acto protocolario, los niños del Usaquéen pasan y juegan con los del Pedagógico a las horas del recreo, hay una puerta que es sin candado ni nada, simplemente tú timbras para pasar al Reyes Católicos. También hacen actividades conjuntas tanto pedagógicas como de convivencia, hemos hecho carreras de observación. (DILE, Usaquéen)

Otra de las acciones realizadas en el marco del proyecto Fronteras ha sido el intercambio de profesores para que den talleres o conferencias en los colegios vecinos. Además de esto, “los rectores están construyendo un manual de convivencia común, y hacen la revisión digamos como conjuntamente” (DILE, Usaquéen). Este proyecto ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales.

**Proyecto Aliados 10.** Este proyecto hace parte de las intervenciones del MEN en los territorios. Se han desarrollado distintas acciones en favor de la convivencia escolar, en las cuales han participado colegios privados y colegios oficiales como el Nuevo Horizonte o el Agustín Fernández.

**Bilingüismo.** Algunos colegios privados han venido trabajando articuladamente con la comunidad del IED SaludCoop, siendo este uno de los pocos colegios bilingües del distrito. Se está proyectando el acompañamiento a otros colegios públicos de la localidad.

**Hispamonu.** Este proyecto fue creado por el área de Filosofía del colegio Reyes Católicos, conservando la estructura y los objetivos del proyecto SIMONU de la SED. A los encuentros de “Hispamonu” han asistido estudiantes de colegios oficiales, privados e inclusive internacionales.

A propósito del proyecto SIMONU, si bien los hallazgos alrededor de esta iniciativa fueron presentados en el capítulo de “Participación”, es importante destacar el hecho de que esta propuesta tenga el reconocimiento de las comunidades educativas, en especial de los estudiantes, y se siga consolidando como un espacio de encuentro entre los colegios públicos y privados de Bogotá.

Luego de analizar las experiencias enriquecedoras acontecidas en la localidad de Usaquén, es importante traer a colación a la DILE de esta localidad, quien considera que todas estas acciones han sido posibles gracias al compromiso de las comunidades educativas —tanto de los colegios públicos como de los privados— y a la articulación interinstitucional de los distintos entes que hacen presencia en el territorio. Este tipo de ejercicios de articulación o de alianzas entre los distintos actores vinculados con el sistema educativo se enmarcan en la idea de la “Ciudad Educadora”, eje central de la política pública educativa del Distrito Capital.

A propósito de la apuesta por la “Ciudad Educadora”, es importante traer a colación a unos maestros del colegio 19 de la localidad 18, quienes cuestionaron esta iniciativa de la administración distrital, teniendo en cuenta que la ciudad cada día cuenta con más espacios para el beneficio de las comunidades educativas, pero que todavía existen muchos problemas presupuestales que impiden el acceso pleno a este tipo de escenarios.

Te comparto una experiencia que tuvimos precisamente este año con el tema de la Feria del Libro, aquí no nos dan ni permiso, ni dinero, ni siquiera a nosotras nos dan el permiso para ir a gestionar algo. [...] Los papás no los pueden llevar de pronto también por el tema de ingresos, la economía o porque están ocupados. (*Maestra, Educación Inicial*)

Frente a esta panorama, estos maestros señalaron que es urgente que desde la SED y desde los mismos colegios se gestionen más alianzas interinstitucionales que permitan que los estudiantes cuenten con más oportunidades para conocer la oferta académica, cultural, y recreativa de la

ciudad. De otro lado, un maestro de Media del colegio 21 de la localidad 19 señaló que, según lo que él entiende por la “ciudad educadora”, es importante abrir la educación más allá del entorno inmediato, con el fin de que las comunidades educativas comiencen a problematizar alrededor de situaciones propias del contexto local y regional como por ejemplo la situación del río Bogotá o los problemas relacionados por el consumo de sustancias psicoactivas en los contextos escolares.

### **Conclusiones Línea estratégica Calidad Educativa para Todos**

A continuación se presentan las conclusiones de cada uno de los seis ejes de la línea estratégica CET analizados previamente:

#### **Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica**

El primer punto que es importante destacar es el hecho de que las comunidades educativas cada vez tengan mejores procesos para la gestión pedagógica, independiente de si cuentan o no con el apoyo externo de la SED o de otra entidad. La revisión de las mallas curriculares y del manual de convivencia, así como los ajustes al PEI, son acciones que se realizan de manera periódica y participativa en la mayoría de los colegios de la ciudad. No obstante, según se pudo observar en los relatos de los estudiantes y de los acudientes, es necesario que los colegios y la SED generen estrategias que garanticen una participación más activa de estos dos estamentos en los distintos ejercicios de gestión pedagógica.

En lo relacionado con los acompañamientos pedagógicos de la SED, se observó que existen realidades muy disímiles en los territorios. Los colegios que más se han beneficiado de esta iniciativa son aquellos que están

implementando la Jornada Única o la Jornada Extendida. Esta situación no ha estado exenta de críticas por parte de las comunidades educativas. Los colegios que han tenido buenas experiencias con los acompañamientos de docentes externos, destacaron el profesionalismo de estas personas así como su interés en respetar y valorar el trabajo autónomo de los maestros de los colegios.

En líneas generales, ha habido muy buenas relaciones de trabajo entre los maestros externos y los de apoyo. Las comunidades también valoraron positivamente los convenios que ha firmado la SED con distintas universidades, los cuales han permitido el fortalecimiento y la diversificación de procesos como la Media Integral, la Primera Infancia, el aprendizaje de la segunda lengua, entre otros. Con relación a los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP), llama la atención que solo los rectores hayan hecho referencia a ellos.

En otros colegios hubo una fuerte crítica a las inconsistencias en los acompañamientos pedagógicos. Distintos actores aseguraron que situaciones como la terminación de los contratos a los docentes de apoyo, o la demora para firmar los convenios de cooperación, afectan directamente las dinámicas de los colegios y rompen el trabajo construido entre los pares académicos. Algunos maestros sugirieron que se ponga en marcha una política de seguimiento a estos acompañamientos; otros docentes, por su parte, hicieron el llamado a la SED para que tenga en cuenta y convoque a los maestros que han realizado un posgrado con el fin de que puedan aportar en las distintas temáticas ligadas con el desarrollo curricular y académico.

En lo que tiene ver con la categoría “Acompañamiento pedagógico en la Jornada Única”, las comunidades de los colegios que están implementando su jornada escolar, valoraron positivamente el apoyo que han recibido de la SED en temas como el ajuste de las mallas curriculares o de los sistemas de evaluación. Así mismo, destacaron la idoneidad y la pertinencia de los



profesionales de apoyo quienes han realizado un correcto trabajo de capacitación y de articulación con los profesores de los colegios. Los estudiantes, por su parte, también compartieron experiencias muy positivas con relación a la gestión de los profesionales que los apoyan en las actividades extracurriculares; algunos estudiantes de 9º, no obstante, se quejaron por el hecho de que muchos de los beneficios de la Jornada Extendida favorezcan únicamente a los estudiantes de la Media.

En algunos colegios, los acudientes señalaron como un factor positivo el hecho de que los profesores del colegio les estén socializando periódicamente los objetivos y las dinámicas de la Jornada Única o Extendida. De igual forma, rescataron la pertinencia de estas iniciativas, así como la posibilidad que le dan a los estudiantes de pasar más tiempo en el colegio, ampliando sus oportunidades de formación y reduciendo los niveles de riesgo. Algunos acudientes, no obstante, se quejaron porque a sus hijos constantemente les cambian los maestros de las actividades extracurriculares; otros señalaron que suele haber mucha desinformación sobre los tiempos, los lugares y los responsables de las distintas actividades.

Respecto a la categoría “Manejo integral de la evaluación” es importante destacar que, con o sin el acompañamiento externo, las comunidades educativas cuentan con sólidos ejercicios participativos para el uso de los resultados de las pruebas externas e internas, la revisión periódica de los modos de evaluación y la preparación para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Los colegios que han contado con un acompañamiento óptimo y continuo por parte de la SED alrededor de estas temáticas, son aquellos que están en la apuesta de la Jornada Única; así mismo, las mejores experiencias de acompañamiento pedagógico fueron presentadas por maestras de Educación Inicial.

El análisis también arrojó que, así como hay colegios que utilizan los resultados de las pruebas internas y externas para ajustar las mallas curriculares o revisar los planes de mejoramiento, hay otras instituciones en las que, estos mismos resultados, generan roces o diferencias entre los mismos maestros. De otro lado, también se destaca que haya colegios que estén usando la plataforma institucional SAGE para que los estudiantes puedan realizar las evaluaciones desde sus casas. A propósito de los estudiantes, varios de ellos aseguraron que están muy inconformes con los criterios de evaluación establecidos por sus maestros.

Con relación a las pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber, estas siguen generando mucha resistencia entre los maestros quienes aseguran que son muy negativas porque no tienen en cuenta las particularidades de los contextos de los colegios públicos, en comparación con los colegios privados. Algunos maestros también hicieron un llamado a la SED y al MEN para que tengan en cuenta el reciente fenómeno de población flotante de origen venezolano, el cual puede estar incidiendo en los resultados de las pruebas estandarizadas de los colegios públicos. De todas maneras, más allá de la resistencia a estos modelos de evaluación, los profesores siguen desarrollando estrategias pedagógicas para mejorar la formación de los estudiantes. A propósito de los estudiantes, varios de ellos aseguraron que no se sienten preparados para afrontar las pruebas estandarizadas; en este orden, hicieron un llamado a la SED para que fortalezca los programas de PreIcfes en la educación pública.

## Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI

La apuesta para fortalecer las competencias en lecto-escritura de los estudiantes tuvo, en líneas generales, muy buenas valoraciones por parte de las comunidades educativas. El programa Leer es Volar, por ejemplo, fue muy bien

evaluado tanto por los estudiantes de Primaria como por sus profesores, quienes destacaron las mejoras en las Pruebas Saber, así como el hecho de que a los estudiantes cada vez les guste más la lectura. Sobre este punto, resulta muy interesante el hecho de que los acudientes también estén dando cuenta del gusto de los estudiantes por la lectura, ya que esto demuestra un mayor involucramiento de ellos en la formación de sus hijos. Ante los buenos resultados de esta política, los maestros solicitaron que se amplíe la cobertura a todos los estudiantes y no solo a los de 3°. Los profesores también hicieron el llamado para que haya más capacitaciones para ellos relacionadas con el fortalecimiento de las competencias para la lecto-escritura.

Otro hallazgo que es importante destacar es la dotación pedagógica dirigida a los estudiantes de Educación Inicial. Las maestras valoraron esta iniciativa y aseguraron que ha sido muy positiva la respuesta de los niños. De otro lado, el análisis de los relatos dejó al descubierto las prácticas autónomas de las comunidades educativas de muchos colegios para fortalecer la lectoescritura en los distintos niveles educativos. Muchos estudiantes reconocieron este esfuerzo institucional y aseguraron que sí sienten que cada vez leen más y mejor.

Uno de los temas más polémicos dentro de esta categoría fue el funcionamiento de las bibliotecas escolares. Muchos actores aseguraron que en sus colegios las bibliotecas han ido de más a menos, y que es común encontrarse con problemas como que estén cerradas, que no presten libros o que no haya bibliotecarios encargados de dinamizar estos espacios. Otros criticaron que la biblioteca esté siendo usada para el desarrollo de actividades extracurriculares en el marco de la Media Integral o de la Primera Infancia. Respecto al tema de la falta de bibliotecarios, algunos rectores aseguraron que es problemática la nueva política que potencia la figura de un solo gestor de bibliotecas encargado de acompañar a varios colegios.

En el caso de las competencias matemáticas también se presentaron muy buenas valoraciones. En relación a los acompañamientos de la SED, las comunidades destacaron la presencia de los docentes de apoyo —los cuales suelen ser practicantes universitarios— quienes han permitido, por ejemplo, la apertura de nuevas líneas de profundización en matemáticas en el marco de la Media Integral. Así mismo se destaca el hecho de que las comunidades educativas estén desarrollando innovadoras estrategias pedagógicas que han facilitado el acercamiento de los estudiantes con esta área del conocimiento; de igual manera, las comunidades han trabajado articuladamente en el desarrollo de procesos enfocados en el mejoramiento de los resultados del área de Matemáticas en las pruebas estandarizadas. Para dinamizar el aprendizaje de esta área, se destaca el uso de plataformas virtuales en bachillerato, y de juegos y otros materiales didácticos en la Primaria y en la Educación Inicial.

En el componente de las competencias para el uso de la tecnología, es importante indicar que el programa Saber Digital es reconocido por los rectores más no por los maestros, pese a que muchos de ellos han participado en las capacitaciones. De otro lado, con relación a la dotación tecnológica, la mayoría de colegios sí ha recibido importantes insumos por parte de la SED; no obstante, continúan los problemas por la obsolescencia de estos equipos y por los recurrentes problemas de conectividad, los cuales afectan el desarrollo de las clases y de los proyectos escolares. De todas maneras, se rescata el esfuerzo mancomunado de los colegios para que los profesores de las distintas áreas y cursos, utilicen cada vez más las TIC para innovar y diversificar sus prácticas pedagógicas. Es positivo que tanto los estudiantes como los padres de familia reconozcan los procesos de innovación desarrollados por los docentes.

La política para el fortalecimiento de las competencias para el aprendizaje de la segunda lengua también registró muy buenas valoraciones en los contextos

escolares; las mejoras en las Pruebas Saber en esta materia dan cuenta de ello. Se destaca también la dotación pedagógica que han recibido los colegios, así como la efectividad de los convenios con universidades y con el British Council. El acompañamiento externo en escenarios como la Media Integral o las Aulas de Inmersión fue muy valorado por los profesores, quienes además han desarrollado buenas experiencias de articulación curricular con los docentes de apoyo; en algunos colegios, inclusive, ya se registran avances en la transversalización del bilingüismo. También es importante el hecho de que la mayoría de estudiantes estén felices con sus profesores de Inglés; no obstante, llamó la atención que algunos estudiantes de Secundaria hayan compartido su inconformidad por el hecho de que los mejores maestros de Inglés solo estén dando clase en la Media.

### **Eje 3. Uso del tiempo escolar**

En líneas generales, los docentes externos que han acompañado a los colegios en la implementación de la Jornada Única, tuvieron muy buenas valoraciones por parte de los rectores, de los estudiantes y de los mismos maestros. Es importante destacar el hecho de que la gran mayoría de estudiantes haya asegurado que se encuentran a gusto con el trabajo de los profesores que los han venido acompañando en las distintas actividades extracurriculares. Los maestros de los colegios, por su parte, resaltaron el profesionalismo de estos docentes de apoyo, así como el buen trabajo colectivo que han llevado a cabo entre las partes.

El análisis de la categoría de talento humano en la Jornada Única también dejó al descubierto algunos problemas relacionados con los constantes cambios en los maestros de apoyo; esta situación molesta mucho a las comunidades educativas debido a que se pierden la confianza y los procesos construidos con los profesionales externos. Algunos profesores también trajeron a colación algunos problemas con el pago de las horas extras por las actividades de apoyo

que realizan a contra jornada. De otro lado, nuevamente apareció el inconformismo de los estudiantes de 9° grado quienes criticaron el hecho de que los mejores maestros del colegio estén dedicados únicamente a acompañar los procesos de la Media Integral.

En lo que tiene que ver con el componente de infraestructura, las valoraciones estuvieron divididas entre los colegios que se han sumado a la Jornada Única y sí se han visto beneficiados con la realización de obras en sus instalaciones, y los colegios que no se han sumado del todo a esta iniciativa pero que igualmente demandan mayores recursos de la administración distrital. En el primero de los casos, las comunidades resaltaron el apoyo de la SED, el cual les ha permitido la adecuación o la construcción de nuevos espacios en los colegios; gracias a estas obras, en algunos colegios las actividades extracurriculares se están realizando dentro de sus instalaciones. En el segundo de los casos, los profesores se quejaron por el abandono de la SED y por la falta de espacios óptimos para el trabajo con los estudiantes; también hubo muchas críticas frente al hecho de que los mejores espacios de los colegios estén siendo cedidos a las actividades extracurriculares de la Media Integral o de la Primera Infancia.

En el caso de los colegios que no cuentan con los escenarios para la realización de estas actividades, algunos maestros expresaron su inconformismo ante los riesgos que están tomando los estudiantes —y la responsabilidad que están asumiendo los docentes— en el traslado hacia otros espacios. De todas maneras, es importante señalar que se registraron varias experiencias positivas con relación al uso de espacios públicos como parques o canchas sintéticas, siendo este uno de los objetivos de la política pública de infraestructura en la Jornada Única.

Sobre el funcionamiento del PAE, la mayoría de las comunidades señalaron que ha habido importantes mejoras en el servicio; se rescatan situaciones como la gestión de los operadores de los alimentos, y la variedad en los menús; esta situación ha permitido que se reduzca el desperdicio de alimentos. También se destacaron hechos como por ejemplo que el servicio de comida caliente esté funcionando sin inconvenientes en los colegios rurales, o que los padres de familia estén contentos porque conocen los tiempos en que sus hijos se alimentan antes de las actividades extracurriculares. Los profesores, por su parte, si bien tienen algunos reparos sobre el funcionamiento del PAE, reconocen el esfuerzo institucional para ofrecerles garantías a los estudiantes para que puedan asistir y permanecer en las distintas actividades pedagógicas. Algunas de las críticas que recibió el PAE son la priorización de los servicios de alimentación en la Jornada Única por encima de la jornada regular, y el hecho de que en algunos colegios los estudiantes están recibiendo dos refrigerios en vez de un almuerzo.

El servicio de transporte escolar para las actividades extracurriculares recibió, en líneas generales, buenas valoraciones por parte de las comunidades educativas. Se destacaron elementos como la puntualidad de las rutas y el acompañamiento de los monitores y de algunos maestros. Estos maestros, no obstante, criticaron que no se les estén pagando las horas extras que destinan a acompañar a los estudiantes fuera del colegio. Otros asimismo criticaron la demora en la firma de los convenios con los operadores de las rutas, situación que ha frenado el inicio de las actividades extracurriculares en algunas instituciones.

#### **Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial**

La política a favor del fortalecimiento de las prácticas incluyentes en los entornos escolares presentó buenos resultados. El tema que más moviliza a las

comunidades educativas en, sin duda, la integración de los estudiantes con NEE. A las buenas prácticas desarrolladas por las comunidades para mejorar la calidad de vida de los estudiantes en estas condiciones, se suma el oportuno acompañamiento de profesionales externos enviados desde la administración distrital (inclusive a los colegios rurales). Es importante, no obstante, resaltar el llamado que los maestros le hacen a la SED para que, de un lado, aumente considerablemente la cantidad de profesionales de apoyo enviados a los colegios y, de otro lado, agilice la contratación de estas personas. Se destacan también los avances en la infraestructura a favor de las poblaciones con movilidad reducida y los avances en el tema de los diagnósticos médicos de estas poblaciones.

Con relación a las estrategias para la inclusión de la diversidad, es muy importante que las comunidades refieran la reducción de conflictos o de agresiones contra la población LGBTI. Esta reducción, no obstante, se ha debido a que los estudiantes cada vez son más abiertos de mente y no ha intervenciones concretas de la SED o de los colegios. También se reconocen avances en el respeto por el libre derecho a la personalidad de los estudiantes. Esta situación contrasta con el caso de la población afrocolombiana, sobre la cual se siguen presentando casos de bromas y agresiones. Si bien en los colegios se han creado estrategias para incentivar el reconocimiento de las culturas afrocolombianas, lo cierto es que los estudiantes afro prefieren no ser visibilizados para evitar burlas o matoneo.

La presencia de estudiantes venezolanos en los colegios públicos de la ciudad, y por ende la garantía del derecho a la educación, es sin duda el hallazgo más relevante de este análisis. Las comunidades aseguraron que, en líneas generales, ha habido muy buena recepción y muy buena convivencia con estos estudiantes, más no con sus padres con quienes ha habido algunos conflictos tanto en los colegios como en los barrios. Los maestros, por su parte, hicieron



el llamado a la SED para que desarrolle estrategias que den respuesta a problemas como el bajo rendimiento académico de estos estudiantes, o la condición de población flotante propia de estas familias.

Si bien en el PSE se establece un énfasis en la atención a la población víctima de la violencia, lo cierto es que en los colegios no se han identificado prácticas diferentes a la garantía del derecho a la educación de estas familias. Las comunidades educativas coincidieron al señalar que todavía hay mucho miedo y mucho riesgo en los entornos escolares, razón por la cual las víctimas prefieren no ser visibilizadas. Las comunidades tampoco han desarrollado muchas iniciativas para evitar una posible revictimización de estas poblaciones.

Con relación al componente para la atención a la población adulta y en extraedad, en varios colegios fue muy bien valorada la jornada nocturna, gracias a la oportunidad que le ha dado a muchos adultos —incluidos varios padres de familia y vecinos de los colegios— de volver a las aulas. Respecto al programa de aceleración “Volver a la Escuela”, los maestros aseguraron que sigue siendo muy conflictiva la presencia en las aulas de estudiantes en extraedad que han estado desescolarizados.

### **Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes**

El análisis de los distintos componentes del sistema de formación docente arrojó resultados parciales en cada uno de estos. En el apoyo a los procesos de formación para los maestros noveles y normalistas, por ejemplo, se evidenciaron nulos avances, de acuerdo a lo señalado por los maestros. Sobre esta categoría, llamó la atención el desconocimiento generalizado sobre la situación de los maestros normalistas por parte de las comunidades educativas. Así mismo, como se verá a continuación, fue importante el hecho de que haya

muchos maestros que ya tienen un posgrado o que lo están cursando actualmente.

Con relación a los programas para la formación avanzada, la mayoría de relatos estuvieron cruzados por las críticas a la actual administración por la reducción en el número de becas de posgrados para los profesores y por el aumento en el número de requisitos para ser beneficiario de un apoyo. No obstante, es importante que muchos maestros —principalmente los más antiguos y las mujeres— hayan señalado que ya cuentan con al menos un estudio de posgrado.

Respecto al impacto de los maestros posgraduados sobre los procesos académicos de sus colegios, las opiniones estuvieron divididas: así como hay casos de maestros que han llegado a sus colegios a liderar procesos pedagógicos, hay otros casos en los que las comunidades se quejan porque no han visto ningún proceso liderado por los maestros con estudios. Frente a este problema, algunos rectores hacen el llamado a la SED para que revise las estrategias de seguimiento del sistema de formación docente. De otro lado, es importante señalar que los docentes nuevamente criticaron las dificultades con las que se han encontrado para hacer efectivos los ascensos, una vez terminan sus estudios.

En lo relacionado a los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPPD) las valoraciones no fueron los mejores ya que la gran mayoría de los maestros aseguraron que no han participado en estos espacios argumentando que no los conocen, que no les interesa o que no les dan permiso para asistir. Algunos maestros criticaron la reducción en la oferta de estos programas, mientras otros aseguraron que es preferible concentrar todos los recursos en los programas de formación avanzada.

Respecto a la categoría de innovación, es importante destacar el hecho de que los rectores, a diferencia de los maestros, sí conozcan los Centros de Innovación y compartan experiencias muy positivas sobre estos. Los rectores asimismo señalaron que todavía se presentan muchos problemas a la hora de convencer a los maestros para que asistan a actividades extracurriculares. Los profesores, por su parte, valoraron positivamente la realización de los foros locales y distritales, así como las mesas estamentales, por ser el escenario propicio para el encuentro y el diálogo con otras comunidades educativas.

Finalmente, con relación a la categoría de reconocimiento, se destacaron las experiencias de varios colegios en los que los profesores han recibido reconocimientos tanto de la SED como del IDEP. A propósito del IDEP, algunas comunidades resaltaron los acompañamientos que esta entidad le ha brindado a los maestros, con el fin de que sistematicen y difundan sus experiencias más innovadoras. Respecto a la SED, algunos maestros dijeron que los únicos reconocimientos que reciben se dan en el marco de los foros locales y distritales. De otro lado, llama la atención que no se haya registrado ninguna experiencia relacionada con los programas de bienestar docente.

### **Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas**

En líneas generales, los 3 componentes de la apuesta por fortalecer y diversificar la educación Media tuvieron muy buenas valoraciones en los contextos escolares. Con relación a la primera categoría —Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED— tanto los maestros como los estudiantes de Media resaltaron la pertinencia de esta iniciativa, así como los acompañamientos que han recibido por parte de distintas universidades, los cuales han permitido la ampliación de la oferta académica. La elección de las líneas de profundización también es un proceso valorado por los estudiantes, aunque algunos solicitaron que constantemente se abran nuevas alternativas.

Los estudiantes también destacaron el rol de los docentes de apoyo así como la realización de proyectos de investigación que les permiten fortalecer sus competencias de cara a la educación superior. Los maestros, por su parte, también destacaron y agradecieron el profesionalismo de los docentes de apoyo y, por eso mismo, solicitaron que se solucionen los problemas contractuales que dificultan el acompañamiento constante de estas personas.

Respecto a la segunda categoría —*Escenarios de exploración por fuera del colegio*— llamó la atención que la gran mayoría de los estudiantes hayan señalado que sí conocen las ferias universitarias pero que en este año no los han llevado a ninguna. Ante esta situación, varios de ellos cuestionaron las estrategias de difusión de estas iniciativas. Algunos de ellos, no obstante, hicieron alusión a la realización de ferias universitarias en otros colegios de sus localidades, así como a las invitaciones que han recibido de parte de algunas universidades para que los visiten y conozcan los programas que ofrecen.

Frente al tercer componente, a saber, la orientación socio-ocupacional de los estudiantes, las comunidades educativas compartieron valiosas experiencias que demuestran que el tema de la orientación vocacional y el fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes, se han venido transversalizando en distintos grados y no solo en la Media.

Algunos estudiantes de Media, por su parte, cuestionaron el trabajo de los orientadores escolares ya que no sienten que los estén acompañando debidamente ni que estén gestionando su participación en escenarios externos; otros también cuestionaron la aplicación de encuestas y test como estrategias para orientarlos y señalaron que lo más efectivo es el diálogo abierto con personas que les puedan contar cómo es el mundo universitario, como por ejemplo los egresados. Con relación a sus expectativas, algunos estudiantes de Media afirmaron que sienten mucha presión por las responsabilidades

económicas y académicas que los agobian. Finalmente, señalar que tanto los acudientes como algunos estudiantes mostraron cierto favoritismo hacia el SENA como la principal opción para estudiar, ya que les ofrece herramientas concretas para desempeñarse en el mundo laboral.

### **Conclusiones Línea estratégica “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”**

Finalizado el análisis de las voces de las comunidades educativas con relación a sus vivencias y sus experiencias frente a los distintos componentes de la línea estratégica EERRP, procedemos a exponer las principales conclusiones de cada categoría.

#### **Convivencia escolar**

Inicialmente es importante destacar el hecho de que se presenten diferencias en las valoraciones alrededor del clima escolar en los colegios, según los distintos estamentos. De esta forma, es llamativo que los directivos docentes y las maestras de Educación Inicial y de Primaria tengan una visión más positiva u optimista sobre la convivencia en sí misma, mientras que los acudientes, los estudiantes y los maestros de Secundaria y de Media son más críticos al respecto, pues consideran que aún hay muchos casos de violencia y de hostigamiento entre los distintos miembros de la comunidad educativa. A propósito de los estudiantes, es importante el hecho de que varios de ellos consideren que ni los maestros, ni los coordinadores ni los celadores, suelen intervenir cuando se presentan riñas o situaciones críticas.

Con relación a las causas más comunes de los conflictos que afectan el clima escolar, la investigación evidenció que la infraestructura de los colegios es un factor determinante, ya que, entre más grande y más populoso es un

colegio, más posibilidades hay de que se presenten conflictos o problemas de seguridad; lo contrario sucede con los colegios considerados pequeños y con las instituciones ubicadas en territorios rurales. El nivel socioeconómico de las familias es otra variante que determina la cantidad de conflictos en un colegio, además del rendimiento académico de los estudiantes. A propósito de este punto, llama la atención que en muchos colegios responsabilicen a los estudiantes considerados “ñeros” de gran parte de los problemas de convivencia y de inseguridad que se presentan a diario.

De otro lado, respecto a las circunstancias cotidianas que más generan conflictos en los colegios, las comunidades hicieron referencia a situaciones como los encontrones por el uso compartido de espacios comunes (en donde casi siempre se ven involucrados los estudiantes de 5°), la llegada de estudiantes nuevos a quienes acusan de traer malas prácticas relacionadas con el consumo y la venta de sustancias psicoactivas, y los conflictos a raíz de la masiva llegada de estudiantes venezolanos. Sobre este último tema, el cual fue ampliamente desarrollado debido a su alto impacto dentro de las comunidades educativas, es llamativo el hecho de que la mayoría de los conflictos se estén presentando con los padres de familia y con los estudiantes de Primaria. Ante las distintas problemáticas referidas, nuevamente se destacó el proyecto Hermes como el principal órgano para la conciliación y la resolución de conflictos entre la población estudiantil.

En el análisis del respeto en las relaciones cotidianas entre las comunidades educativas, el análisis de las voces de los sujetos dejó al descubierto que todavía se presentan muchos casos de irrespeto y malos tratos entre los mismos maestros, y entre los maestros y los directivos docentes, los estudiantes y los acudientes. Es sugestivo el hecho de que en los distintos conflictos entre estos actores, aún salgan a relucir actitudes machistas, racistas, clasistas y xenófobas entre ciertas personas. No obstante, es importante destacar

la aparente reducción en los casos de hostigamiento a la población LGBTI; los estudiantes y los maestros parecieran ser cada vez más tolerantes e incluyentes. Se destacan también las relaciones armónicas entre las maestras de Educación Inicial, así como el hecho de que los padres de familia consideren que los maestros sí respetan a los estudiantes.

En lo relacionado con la cátedra de la paz, las comunidades dieron cuenta de distintas experiencias alrededor de la implementación de los contenidos de esta. En algunos casos, estos contenidos son desarrollados en materias como Ciencias Sociales, Ética o Religión; en otros casos la transversalización de la cátedra se ha dado a través del trabajo articulado entre distintas áreas o por medio de la gestión de los proyectos escolares; también quedaron registradas experiencias en las cuales la apropiación de los contenidos de la cátedra se ha dado a través de las actividades del proyecto Hermes, o por medio de talleres que han contado con el acompañamiento de entidades como la Personería Distrital o de algunas organizaciones sociales y comunitarias. Sobre este tema, se destaca la gestión de las Direcciones Locales de Educación, las cuales han apalancado iniciativas vinculadas con la paz y la reconciliación, en escenarios como los foros locales. Llama la atención, no obstante, que en la mayoría de los colegios solo se estén abordando temáticas relacionadas con la formación en valores o los principios democráticos, más no sobre escenarios concretos del país relacionados con la paz, la violencia o la reconciliación.

### **Competencias socioemocionales y ciudadanas**

En líneas generales, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas en los contextos escolares, es un proceso consolidado en el cual participan activamente los maestros de distintas disciplinas y los equipos de orientación escolar. En varios colegios el desarrollo de las competencias está ligado con los procesos a favor de la inclusión de

actores como los estudiantes LGBTI, los venezolanos o a aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sobre este punto, se destaca la experiencia del colegio 17 de la localidad 14, el cual ha creado un proyecto escolar para fomentar la integración y el reconocimiento de las familias venezolanas que han llegado al colegio en los últimos años. En otros colegios, la articulación entre los maestros, los coordinadores, los orientadores y los educadores especiales, ha permitido la transversalización de las competencias a través de espacios como las clases, las direcciones de grupo o los proyectos escolares.

A propósito de los educadores especiales, es positivo que los maestros estén destacando su profesionalismo, así como la articulación que han tenido con ellos para acompañar a los estudiantes. La pertinencia de estos educadores especiales en los contextos escolares es la que justifica el llamado de las comunidades para que aumenten considerablemente estos acompañamientos, teniendo en cuenta las necesidades y las complejidades de los contextos escolares. Respecto al rol de los orientadores, es llamativo que varios estudiantes no confíen en ellos cuando tienen algún problema.

Otro tema que es importante relieves es el llamado que realizaron algunos docentes y directivos docentes para que se creen más espacios enfocados en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los maestros. Sobre este punto, no obstante, es muy positivo el hecho de que los acudientes consideren que los profesores de sus hijos sí les están enseñando valores y normas de buen comportamiento a los menores.

En lo relacionado con las competencias socioemocionales en la población estudiantil, se destaca el hecho que los maestros consideren que los estudiantes cada vez son más tolerantes y más empáticos con los compañeros que hacen parte de alguna minoría. No obstante, es llamativo que los estudiantes de Media



y de Secundaria afirman que les genera mucha frustración situaciones como el no respeto de la libertad de expresión, los pocos espacios de interlocución con los maestros y los malos resultados académicos; esta última temática, también aplica para los estudiantes de 5° de Primaria. En el caso de la Educación Inicial, es importante que las maestras destaquen la oportunidad que tienen para trabajar el respeto y la tolerancia desde la temprana edad.

## Participación

El gobierno escolar, como la principal instancia de participación en los contextos escolares, tiene un amplio reconocimiento entre la comunidad educativa a pesar de que la incidencia de órganos como el consejo estudiantil o el consejo de padres no sea muy alta. En el caso de los personeros, por ejemplo, si bien algunos de ellos han hecho una buena gestión gracias al acompañamiento de los maestros y a la garantía de su autonomía, la mayoría suelen ir perdiendo incidencia y motivación en el transcurso del año escolar. Esta situación muchas veces les genera el reproche tanto de sus compañeros como de algunos maestros. Sobre este punto, no obstante, es interesante el hecho de que varios estudiantes consideren que les falta organizarse más y asumir de una manera más responsable su participación en los asuntos del colegio.

En lo relacionado con la participación cotidiana en espacios como las aulas, el análisis de las experiencias evidenció una tendencia según la cual los estudiantes, a medida que crecen, se vuelven más tímidos y menos participativos en las dinámicas de las clases. También es importante destacar el hecho de que algunos estudiantes consideren que no es posible entablar un diálogo horizontal con sus profesores, a quienes acusan de nunca tomarlos en serio. En el caso de la participación en áreas comunes durante los recreos, llama la atención que algunos colegios ya estén avanzando en estrategias que garanticen el uso compartido de espacios como las canchas o la emisora. En

este apartado, se destacan las experiencias del colegio 8 de la localidad 8, el cual implementó un sistema de evaluación de las percepciones de los estudiantes, y del 18 de la localidad 15, en el cual la Cátedra de la paz ha sido el escenario para trabajar temas que fortalezcan la participación de los estudiantes.

Por último, en lo relacionado con el programa SIMONU, las valoraciones positivas de quienes resaltan la idoneidad de este espacio a la hora de enseñarles a los estudiantes a dialogar y a debatir, contrastan con las valoraciones negativas de quienes criticaron los problemas logísticos de este proyecto, así como el criterio de los profesores para elegir a los estudiantes que asisten a los encuentros.

### **Planes y manual de convivencia**

Si bien la construcción de los planes de convivencia escolar sigue siendo un proceso complejo dentro de los colegios, es muy destacable que varios rectores hayan asegurado que en el último año han recibido el acompañamiento de entes como las Direcciones Locales de Educación, la Fiscalía, e inclusive el proyecto Hermes, con el fin de avanzar en la consolidación de estos planes. De todas maneras, sigue siendo recurrente la problemática de la falta de espacios y de tiempos para la realización de verdaderos ejercicios participativos a los que puedan asistir todos los estamentos de la comunidad educativa.

En relación al manual de convivencia, nuevamente se destaca el hecho de que los colegios realicen ejercicios periódicos para la revisión de este documento, garantizando la presencia de representantes de los distintos estamentos. No obstante, la lectura de los relatos dejó en evidencia distintas valoraciones sobre lo que significa el manual para los diferentes actores. En este punto, llama la atención que algunos maestros critiquen el desconocimiento del

manual por parte de los estudiantes y de los padres de familia, y además cuestionen la efectividad de los ejercicios para la construcción colectiva de los acuerdos de convivencia ya que estos no son tenidos en cuenta en la versión final del manual. Esta crítica fue compartida por algunos estudiantes, quienes además reconocieron que no les interesa conocer el manual.

También es importante destacar las diferencias que se presentan alrededor del reconocimiento del manual, pues mientras unos sectores lo ven como un instrumento sancionatorio, otros lo consideran el marco general para la buena convivencia y el respeto entre la comunidad educativa. Sobre este punto, es llamativo que algunos estudiantes consideren que el manual no tiene la incidencia esperada ya que no se ven soluciones a los principales problemas de convivencia ni se han reportado avances en temas como el respeto a la libre personalidad. En este apartado, se destaca una experiencia del colegio 19 de la localidad 18, en donde algunas maestras construyeron un manual de convivencia exclusivo para la primera infancia.

Sobre el rol del Comité de Convivencia Escolar, es importante el hecho de que las comunidades educativas reconozcan la importancia de este escenario a la hora de dar solución a las distintas situaciones que a diario afectan el clima escolar. También es significativo el hecho de que los colegios hayan adaptado la realización de los comités según la cantidad de sedes o el tamaño de la población estudiantil en cada jornada. De todas maneras, entre las comunidades educativas sigue teniendo mucha fuerza la idea de que el Comité de Convivencia es un órgano sancionatorio o punitivo, y no un espacio para la promoción de actividades a favor de la convivencia o la prevención de conflictos.

## Entorno escolar

En las indagaciones por la sensación de seguridad de los sujetos en los entornos escolares, fue posible observar que las comunidades cuyos colegios están ubicados en barrios comerciales o residenciales, se sienten más seguros que aquellos cuyas instituciones quedan en barrios rodeados de parques, caños o lotes baldíos, los cuales generan inseguridad y riesgos para las personas. Así mismo, se observó que, mientras en los colegios considerados seguros es normal que los estudiantes lleguen y salgan del colegio por su cuenta, en los otros colegios, tanto los estudiantes como los maestros, buscan siempre estar acompañados. En los colegios rurales la sensación de seguridad es generalizada.

Con relación a los riesgos en el entorno escolar, las comunidades identificaron a los ñeros, los ladrones, los habitantes de calle y los vendedores ambulantes (en algunos casos) como los actores que más afectan la tranquilidad de la comunidad educativa. Además de los atracos y la venta de droga, estos agentes externos son considerados peligrosos por el constante acoso hacia las mujeres ya sean estudiantes, maestras o madres de familia. Para el caso de colegios como el 17 de la localidad 14 o el 8 de la localidad 8, la llegada de familias venezolanas ha generado algunos conflictos no solo en los barrios sino también dentro de las instituciones. En varios de los casos referidos, no obstante, las comunidades educativas se han articulado con algunos agentes externos y con la Policía, con el fin de desarrollar estrategias de integración o de conciliación que mejoren la convivencia en los entornos.

A propósito del rol de la Policía, las experiencias de las comunidades estuvieron divididas pues, así como hay casos en los que los actores reconocieron que ha aumentado el pie de fuerza en los barrios y que esto ha permitido la reducción de la inseguridad, también hay casos de personas que cuestionaron el poco acompañamiento policial, la baja efectividad de sus

operaciones y situaciones concretas como el acoso a las estudiantes y el hostigamiento a algunos ciudadanos venezolanos. De otro lado, llama la atención que se hayan presentado muy pocas experiencias relacionadas con la dimensión virtual del entorno; solo en 3 colegios algunos actores (principalmente acudientes) hicieron referencia a campañas para el control de la pornografía, el uso responsable de las redes sociales y el control del *ciberbullying*.

De otro lado, a partir de las cartografías sociales realizadas en algunos colegios, fue posible observar que las personas relacionan la seguridad de un lugar con el hecho de que ahí estén acompañados de otros actores, por ejemplo, los salones, las canchas o los patios. Bajo esta misma lógica, los lugares considerados inseguros o peligrosos son aquellos que no tienen mucho tránsito de personas como los pasillos o los baños. A propósito de los baños, estos fueron señalados como el lugar donde ocurren la mayoría de situaciones críticas como las agresiones o la venta y el consumo de sustancias psicoactivas.

Respecto a los espacios del entorno, es positivo el hecho de que algunas personas consideren que los parques o los polideportivos han sido intervenidos y que esto ha traído seguridad al sector. Esta situación, no obstante, no aplica para los colegios del centro de la ciudad en donde los parques barriales son percibidos como lugares de miedo por parte de algunos estudiantes. Es importante señalar que los problemas de seguridad que se viven adentro y afuera del colegio, afectan el sentido de pertenencia de los estudiantes ya que sienten que no pueden apropiarse plenamente de los distintos espacios. Los maestros, los directivos y los acudientes, en líneas generales, sí tienen un alto sentido de pertenencia a la institución de la que hacen parte.

Finalmente, en lo relacionado con las acciones para el mejoramiento de los entornos, se destaca el trabajo articulado entre las comunidades educativas,

los vecinos de los colegios, la Policía, las entidades del Distrito y algunas organizaciones sociales y comunitarias. En el caso de las Zonas de Orientación Escolar (ZOE), llama la atención que solo haya habido una referencia concreta a este programa; no obstante, es importante que en los colegios del centro de la ciudad se haya reportado una reducción en el registro de casos en el sistema de alertas durante el último año. De otro lado, es positivo que en algunas localidades esté funcionando correctamente la mesa de entornos escolares.

### **Relación familia-escuela**

En el análisis de las relaciones cotidianas entre las familias y los colegios, se evidenció que la temática que más moviliza a los acudientes es la seguridad y la convivencia de los estudiantes al interior y al exterior de las instituciones educativas. Sin embargo, es llamativo que varios de ellos no demuestren interés en conocer el manual de convivencia y que tengan muchas diferencias con la gestión del Comité de Convivencia. Sumado a esto, en algunos colegios aún se presentan casos de agresiones y amenazas a los profesores de parte de algunos acudientes. Según lo señalado por algunos docentes, los problemas económicos y laborales de algunos padres de familia no solo afectan su participación y su vínculo con el colegio sino también los procesos académicos y convivenciales de sus hijos. En el estudio también se evidenció que en los colegios rurales, así como en aquellos que cuentan con poca población, es más fuerte el involucramiento de los acudientes en las dinámicas de la escuela.

En este punto, se destaca que la mayoría de los padres de familia que participaron en la consulta reconozcan el compromiso de los maestros, los coordinadores y los orientadores con la tarea de educar a sus hijos y de orientarlos para que sean buenas personas. También valoraron las iniciativas que buscan mejorar la convivencia en los colegios, así como el hecho de que siempre se puedan comunicar con los profesores. En algunos colegios, no

obstante, hubo acudientes que cuestionaron los pocos espacios de encuentro que tienen con el rector de la institución.

Frente a las estrategias para acercar a los acudientes al colegio, sobresalieron las escuelas de padres y, particularmente, el trabajo realizado por los equipos de orientación quienes son los responsables de la realización de estos encuentros. Así como es positivo que las temáticas trabajadas en estas escuelas respondan a los intereses de los padres de familia y a las necesidades del contexto, es negativo que la asistencia a estos espacios no cumpla con las expectativas.

### **Alianzas educación pública-educación privada**

Llama la atención que las únicas experiencias sobre la articulación entre colegios públicos y privados hayan acontecido en la localidad de Usaquén en donde, según lo referido por la Directora Local de Educación, se han venido realizando distintas actividades gracias a la cooperación de las comunidades de los colegios oficiales y privados, y al acompañamiento de distintos organismos de la administración distrital. Entre las actividades realizadas se destacan las mesas estamentales y los foros locales, a los cuales asisten representantes de los distintos colegios. Así mismo, se resalta un proyecto de bilingüismo, un proceso autónomo que funciona bajo la lógica del SIMONU y la construcción colectiva de un único manual de convivencia para varios colegios públicos y privados. En las otras localidades donde pareciera no haber ejercicios de articulación como estos, algunas comunidades señalaron que los únicos acercamientos con la educación privada se han dado en el acompañamiento pedagógico de algunas universidades a procesos relacionados con la Jornada Única.

## Referencias bibliográficas

Correa, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2018). *Resultados Análisis Cualitativo Calidad Educativa para Todos*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Correa, L., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2019). *Análisis de fuentes Primarias, SISPED, fase 4*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito y Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Francisca la navegante. Una ruta para asegurar tu educación en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Vargas, L.M., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). Proceso y resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Vargas, L.M., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la descripción del trabajo metodológico y operativo, los resultados y las recomendaciones derivadas del estudio para el análisis y valoración de la producción documental del proyecto de ciudadanía realizado por la SED en el período 2012-2016, con el fin de fortalecer los resultados de la aplicación del Sistema de Monitoreo al PSE en la Fase III, realizados en el marco del Componente de Educación y Política Pública. Informe de trabajo sin publicar*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.



## Anexos

### Anexo 1. Taller para niños y niñas de Educación Inicial

Elaborado por: Mónica Alfonso Nancy Corredor y Lina María Vargas

Se cuenta con una dupla de trabajo que realizará seis talleres con niños y niñas de transición, conformada por dos profesionales de campo de DeProyectos. Desde el conocimiento de la didáctica específica que requiere el trabajo con niños y niñas entre cuatro y seis años, las profesionales deberán realizar dos tipos de taller: el primero (a ser realizado en tres colegios) busca capturar la *experiencia* y la *vivencia* de estos niños y niñas alrededor de su entorno escolar, la participación y las normas en el colegio, específicamente en el salón de clase o con su grupo de compañeros/as (se podrán acotar estas categorías, de acuerdo con la dinámica de cada taller, siendo las principales entorno escolar y participación), de acuerdo con la línea estratégica Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz. El segundo será realizado en otros tres colegios, e indagará por la *experiencia* y la *vivencia* de los niños y niñas alrededor de las competencias ciudadanas del siglo XXI (principalmente lectoescritura y espacios de innovación y uso de tecnologías digitales, aunque eventualmente también segunda lengua) y servicios para la implementación de la jornada única (particularmente alimentación), en tanto componentes de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos.

De acuerdo con una valoración de la experiencia de la implementación de los talleres con niños y niñas de Educación Inicial en la aplicación del SISPED 2018, tanto desde la metodología como desde la sistematización, procesamiento, análisis y entrega de información al IDEP, se estableció la necesidad de:

1. Disminuir el número de categorías a indagar.
2. Limitar la realización de dibujos por parte de los participantes, a uno por niño/a, el cual puede incluir sólo una o varias categorías.
3. Realizar un ejercicio de trayecto imaginario por el colegio, para abordar en especial la categoría de entorno escolar, de la línea EERRP, pero también posiblemente las de toda la línea estratégica CET.
4. Las dos profesionales realizarán todas las partes del taller con el mismo grupo de niños y niñas, sin dividirlo, para poder contrastar y complementar la información.
5. El informe a entregar será más detallado y descriptivo, y contará con fotografías de la experiencia, como ilustraciones concretas, así como con los dibujos elaborados (podrán ser todos los realizados o el(los) que considere ilustrativos o pertinentes la profesional encargada de la entrega de los informes). El informe incluirá la información que pueda dar la/el profesor/a del curso acerca de las diferentes categorías, como contexto de los resultados del taller.
6. Se continúa con el criterio de que participen niños y niñas por igual, y se propenderá por garantizar las mejores condiciones para la buena concentración de todos los participantes.
7. La duración de cada taller será de entre 40 minutos y 1 hora.

**Requerimientos:** Para cada taller, es un/a profesional en ciencias sociales y un/a profesional en Educación Inicial y/o con amplia experiencia en el trabajo con niños y niñas de Educación Inicial, para dirigir el taller y tomar notas. La/el profesional de ciencias sociales estará encargada/a de verificar la apropiación de cada categoría trabajada, de sistematizar (con ayuda de su compañera/o), de analizar la información y elaborar el informe. La/el profesional en Educación Inicial deberá dirigir el trabajo lúdico y didáctico con las niñas y los niños del taller, y apoyar en la toma de notas, la sistematización y el análisis.

**Entregables:** Por cada taller realizado, formato de informe entregado por el IDEP, diligenciado, con fotografías de los talleres y de las ilustraciones de los

niños y niñas insertas en el mismo documento, como parte del análisis de la información.



INFORMES DE CONSULTAS  
FUENTES PRIMARIAS

AÑO 2019



# LAVOZ DE LOS SUJETOS

Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP